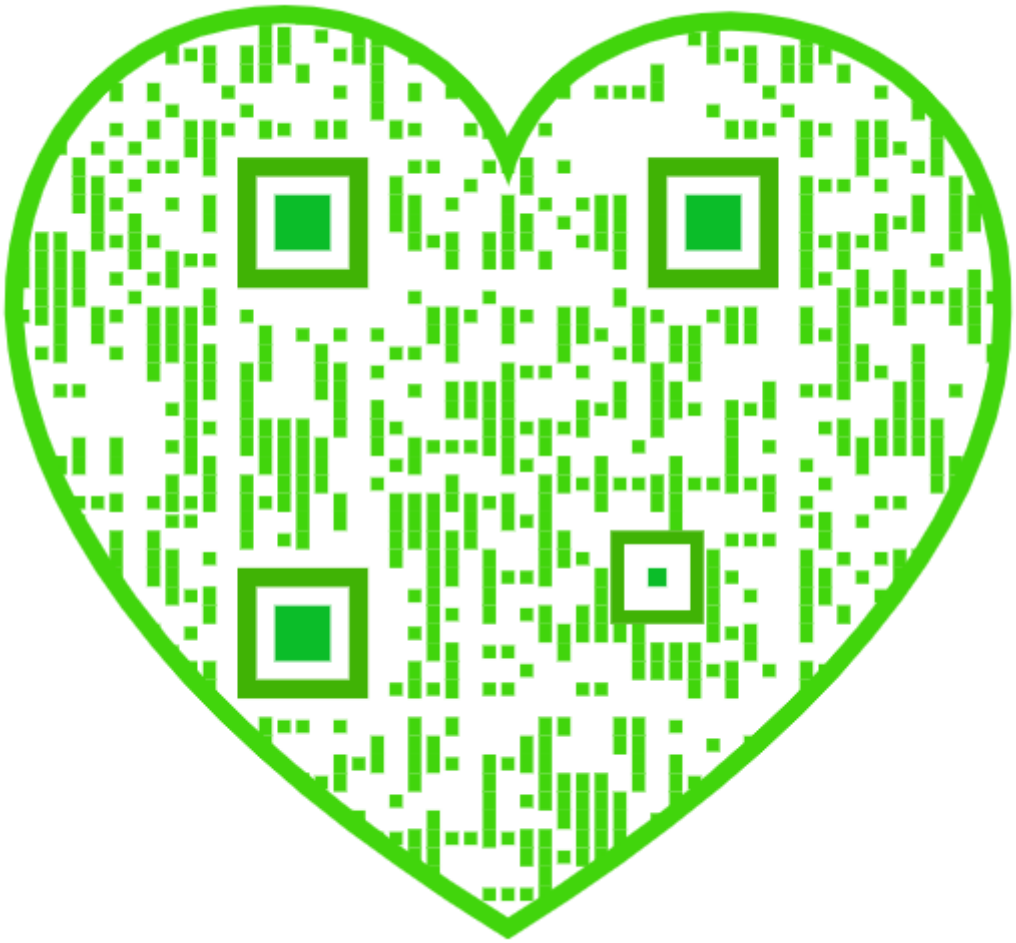
Acta Neerlandica 11

bron
Acta Neerlandica 11. Debreceni Egyetem, Debrecen 2015

Zie voor verantwoording: https://www.dbnl.org/tekst/_act003acta12_01/colofon.php

Let op: boeken en tijdschriftjaargangen die korter dan 140 jaar geleden verschenen zijn, kunnen auteursrechtelijk beschermd zijn. Welke vormen van gebruik zijn toegestaan voor dit werk of delen ervan, lees je in de gebruiksvoorwaarden.

dbnl digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren i.s.m. ACTA NEERLANDICA



Woord vooraf

In 2012 hield de jaarlijkse studiedag Nederlands halt in Debrecen. Zowel Hongaarse neerlandici als collega's van het Instituut voor Levende Talen (KU Leuven) en het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal wierpen hun licht op toetsing, een moeilijk aspect van waar we ons sowieso allemaal mee bezighouden in de Hongaarse neerlandistiek: taalverwerving. Het idee groeide om hier ook een bundel rond samen te stellen - het resultaat hebt u in handen. En dat is gevarieerd: wetenschappelijke onderzoeken wisselen af met informatieve bijdragen.

Arina Banga maakte een morfologische studie van Nederlandse *erwtensoep* en Hongaarse *borsóleves*: vormverschillen in samenstellingen blijken in de respectieve talige intuïtie van sprekers tot conceptuele verschillen te leiden.

Carine Eskes herwerkte haar proefschrift tot een artikel voor Acta Neerlandica; zij gaat op zoek naar de beste manier om spellingvaardigheid en -ontwikkeling te beoordelen.

Lucia Luyten en **Bart Deygers** onderkennen valkuilen bij taaltoetsing en leggen validiteit, betrouwbaarheid en haalbaarheid als basisprincipes ervan vast.

Erika Szalai en **Márta Kántor-Faragó** laten ons kennismaken met het officiële middelbare eindexamen Nederlands als vreemde taal in Hongarije.

Leen Verrote geeft leerders van het Nederlands interactieve tekstopdrachten die efficiënter blijken dan het adagium *lezen-lezen-lezen!*

Eszter Zelenka onderzoekt de opmars van (‘hoge’ en alledaagse) cultuur in het taalonderwijs en hoe die ook de interculturele competentie van taalleerders kan versterken.

Roland Nagy wil d.m.v. een contrastieve uitspraakanalyse de beste manier vinden om Hongaarse studenten Nederlands een goede uitspraak van hun nieuwe vreemde taal bij te brengen.

Wij wensen u veel leesplezier toe.

Namens de redactie
Gert Loosen

Arina Banga

Erwtensoep is geen *borsóleves*
Vormverschillen tussen Nederlandse en Hongaarse samenstellingen veroorzaken conceptuele verschillen

Abstract

The present study investigates whether form differences between Dutch and Hungarian influence the interpretations that speakers have. The Dutch plural suffix - *en*, for example *erwt-en* (‘pea-s’), is often homographic and homophonous with the linking element in noun-noun compounds, for example *erwtensoep* (‘pea + *en* + soup’). Hungarian, in contrast, has no such form correspondence. The interpretation of Dutch and Hungarian compounds was investigated. We found a difference between Hungarian speakers rating Hungarian modifiers and Dutch speakers rating Dutch modifiers: the plurality ratings for the number of peas in *erwtensoep*, was higher than those for the number of peas in of *borsóleves*. In addition, when rating Dutch compounds, native Hungarian speakers seem to rely more on form than native Dutch speakers.

Keywords: conceptualization, second language learning, nominal compounds, Dutch, Hungarian

Inleiding

Nederlandse samenstellingen die zijn opgebouwd uit twee substantieven, kunnen een tussen-*s* of tussen-*en* bevatten, bijvoorbeeld *fabriekshal* (‘fabriek + *s* + hal’), *dorpsbewoner* (‘dorp + *s* + bewoner’), *bananenschil* (‘banaan + *en* + schil’) en *erwtensoep* (‘erwt + *en* + soep’). Ook komen samenstellingen zonder tussen-*s* of tussen-*en* voor, zoals *adreswijziging* (‘adres + wijziging’) en *fotoalbum* (‘foto + album’). De tussen-*en* in samenstellingen heeft dezelfde vorm als de meervoudsuitgang - *en* die voorkomt in onder andere *bananen* (‘banaan + -*en*’) en *erwten* (‘erwt +

-*en*’). In dit experiment worden samenstellingen zonder tussen-*en* vergeleken met samenstellingen met een tussen-*en* vanuit het oogpunt van linguïstische relativiteit, ook wel de Sapir-Whorfhypothese genoemd. Daartoe worden de Nederlandse samenstellingen aan Hongaarse proefpersonen met kennis van het Nederlands voorgelegd en worden oordelen over Nederlandse samenstellingen en hun Hongaarse vertaling met elkaar vergeleken.

Ook in het Hongaars is het vormen van samenstellingen bestaande uit twee naamwoorden productief. Sommige worden net als in het Nederlands aan elkaar geschreven (*banánhéj* ‘banaan + schil’), terwijl andere net als in het Engels los van elkaar geschreven worden (*utca banda* ‘straat + bende’). Daarnaast komen er nog samenstellingen voor met een affix bij het eerste lid, zoals *napijegy* (‘dag + *i* + kaart’). De - *i* wordt hier gebruikt als affix dat het substantief omvormt tot een adjectief: *nap* betekent *dag, napi* betekent *dagelijks* of *van de dag*. Ook zijn er samenstellingen met het affix *en* dat *op* betekent, bijvoorbeeld *egyenruha* (uniform, ‘één + *en* + jurk/pak/kostuum’). In het huidige experiment worden alleen die samenstellingen gebruikt, waarvan beide delen vertaalequivalenten zijn van de Nederlandse samenstellingen en waar geen spatie of affix in voorkomt. We schetsen eerst de theoretische achtergrond van deze studie: de morfologische words-and-rulestheorie (Kiparsky, 1982; Pinker, 1999) en linguïstische relativiteit.

De words-and-rulestheorie

Tot 1995 bestond er variatie in de spelling van nominale samenstellingen: men spelde een tussen-*e* als de modificeerder een enkelvoudige semantiek had (bijvoorbeeld *bessesap*, want ook een enkele bes bevat sap) en men spelde een tussen -*en* als de modificeerder een meervoudige semantiek had (bijvoorbeeld *bessenjam*, want van een enkele bes kun je geen jam maken). Sinds 1995 wordt vrijwel altijd een tussen-*en* gespeld: *bessensap* en *bessenjam*. De homografie met het meervoudssuffix -*en* roept ten eerste de vraag op, of de tussen-*en* en de meervouds-*en* gerelateerd zijn, waardoor beide een meervoudsinterpretatie krijgen en gebruikt worden om meervoud uit te drukken. Hier zijn sterke aanwijzigingen voor gevonden (Schreuder, Neijt, Van der Weide & Baayen, 1998; Neijt, Schreuder & Jansen 2010; Hanssen, Banga, Neijt & Schreuder, 2012; Neijt, Krebbers & Fikkert 2002; Banga, Hanssen, Neijt & Schreuder,

2013a). Uit de laatste twee artikelen komt naar voren, dat moedertaalsprekers van het Nederlands bij het benoemen van plaatjes vaker een tussen-*en* gebruiken wanneer het plaatje meerdere te benoemen modificeerders bevat dan wanneer er slechts een modificeerder is. Zo wordt bij een plaatje van een pantoffel met meerdere luizen vaker 'luizenpantoffel' geproduceerd dan bij een plaatje van een pantoffel met daarop een luis. Dit geeft aan dat de tussen-*en* en het meervoudssuffix - *en* voor taalgebruikers gerelateerd zijn.

Kiparsky (1982) en Pinker (1999) stellen daarentegen op basis van het Engels dat het voorkomen van meervoudsmorfemen binnen een samenstelling onmogelijk is. Volgens de level-orderinghypothese (Kiparsky, 1982) vinden tijdens het woordvormingsproces derivationele morfologische regels eerder plaats dan inflectionele regels. Binnen samenstellingen kunnen dan geen inflectionele affixen voorkomen, want pas na het vormen van samenstellingen worden inflectionele achtervoegsels toegevoegd. Volgens de words-and-rulestheorie (Pinker, 1999) is er een duidelijke scheiding tussen de opslag van woorden en het gebruik van regels. De regelmatige meervouden zouden niet opgeslagen zijn, en daarom zouden meervoudige woorden niet binnen samenstellingen kunnen voorkomen. In het Engels lijkt het inderdaad zo te zijn dat er geen meervoudsuitgang voorkomt in een samenstelling: *mice eater* is grammaticaal maar **rats eater* niet (zie echter Banga et al. 2013a; Haskell, MacDonald & Seidenberg, 2003; Cunnings & Clahsen, 2007 voor studies naar Engelse samenstellingen die het tegendeel laten zien). De visies van Mattens (1990) en Booij (2007) zitten hier als het ware tussen in. Ze sluiten het voorkomen van een meervoudsmorfeem niet uit voor die gevallen waarin sprake is van een meervoudsbetekenis van het eerste lid van de samenstelling, zoals in *boekenkast* en *kippenhok*. Mattens spreekt hier van een collectief gebruikt substantief pluralis, wat hij tegenover de indifferentialis plaatst: een modificeerder zonder enige numerieke specificatie, zoals, volgens hem, in *boekwinkel*. Hij schrijft: 'Pluralisering is een morfologisch verschijnsel. Singularisering vindt plaats in het taalgebruik, bijv. door de singularisator *een*. Singularising is een syntactisch verschijnsel.' (Mattens, 1990: pg. 544/545; iets vergelijkbaars zegt ook Verkuyl, 2007).

Linguïstische relativiteit

De tweede vraag die de homografie tussen de Nederlandse tussen-*en* en het Nederlandse meervoudssuffix oproept, is of deze gelijkenis de conceptvorming van samenstellingen beïnvloedt. Het verschil tussen het Nederlands en het Hongaars bij het vormen van nominale samenstellingen wordt in dit experiment gebruikt om dat te onderzoeken. Linguïstische relativiteit wordt ook wel de Sapir-Whorfhypothese genoemd. Het idee gaat terug tot de negentiende eeuw, toen Wilhelm von Humboldt verschillen in taal relateerde aan verschillen in denken. Hij nam daarbij aan dat denken een innerlijke dialoog is, waarbij degene die nadenkt dit doet met behulp van taal (Von Humboldt, 1836; Losonsky, 1999: xvi). Volgens hem verschillen talen niet alleen wat betreft klank, maar ook conceptueel. Later werkten Edward Sapir en zijn student Benjamin Lee Whorf dit idee verder uit (Sapir, 1949; Whorf, 1956). Volgens hen begrenzen talen de verschillende samenlevingen, die hierdoor verschillende 'werelden' zouden vormen en niet dezelfde 'werelden' met slechts verschillende etiketten. Sapir en Whorf vergeleken talen om aanwijzingen te vinden voor hun theorie.

Ook in de huidige wetenschap onderzoeken taalkundigen en psychologen de Sapir-Whorfhypothese. Ze verkennen daarbij diverse onderdelen van de menselijke cognitie, namelijk ruimtelijke verhoudingen (Bowerman & Choi, 2007; McDonough, Choi & Mandler, 2003); tijd (zie Boroditsky, Fuhrman & McCormick, 2011; Chen, 2007; January & Kako, 2007;), kleur (Roberson, Davies & Davidoff, 2000; Roberson, Davidoff, Davies & Shapiro, 2004), materiaal en vormen (Lucy, 1992), getallen (Gumperz & Levinson, 1997), objecten (Miwa, Libben, Rice & Baayen, 2008) en toonhoogte in muziek (Dolscheid, Shayan, Majid & Casasanto, 2013).

In deze laatste, recente studie gaan de auteurs na of taal de non-linguïstische weergave van toonhoogte in muziek beïnvloedt. In het Nederlands wordt toonhoogte in taal uitgedrukt als *hoog* en *laag*, maar in het Farsi spreekt men over *nazok* ('dun'= 'hoog') en *koloft* ('dik' = 'laag'). Moedertaalsprekers van het Nederlands en moedertaalsprekers van het Farsi deden een hoogte-interferentietaak en een dikte-interferentietaak. Die bestond eruit dat ze naar een melodie luisterden en ondertussen naar een beeldscherm keken, waarop de hoogte dan wel dikte gevisualiseerd werd. Vervolgens werd de deelnemers gevraagd de melodie na te zingen. Bij de Nederlanders had de weergave van hoogte op het

scherm invloed op de gezongen toonhoogte, maar de weergave van dikte niet. Bij de sprekers van het Farsi was dit juist andersom. In een vervolg-experiment kregen de moedertaalsprekers van het Nederlands een training om toonhoogte in termen van dikte te beschrijven. Hierna voerden ze de dikte-interferentietaak uit, waarbij de uitkomst leek op die van de moedertaalsprekers van het Farsi. De onderzoekers concluderen daarom, dat mensen die verschillende metaforen voor toonhoogte gebruiken, op een andere manier over toonhoogte denken. Op die manier kan taal non-linguïstische representaties van toonhoogte in muziek vormen.

Het huidige experiment

Ook de tussen-*en* leent zich voor onderzoek naar linguïstische relativiteit. De opzet van het huidige experiment is vergelijkbaar met de opzet van Banga et al. (2013b). Daarin beoordeelden moedertaalsprekers van het Nederlands Nederlandse modificeerders van samenstellingen op meervoudigheid en beoordeelden zowel moedertaalsprekers van het Engels als moedertaalsprekers van het Nederlands Engelse modificeerders van samenstellingen beoordelen op meervoudigheid. Dit omdat, zoals ik al eerder vermeldde, de Nederlandse meervoudsuitgang - *en* dezelfde vorm (*bananen* ‘banaan + -*en*’) heeft als de tussen-*en* in samenstellingen (*bananenschil* ‘banaan + *en* + schil).

De resultaten ondersteunden de hypothese dat interpretatie wordt beïnvloed door morfologische vormen in een taal. Toen moedertaalsprekers van het Nederlands modificeerders in Nederlandse samenstellingen beoordeelden op meervoudigheid, werden de samenstellingen met een tussen-*en* als meervoudiger beoordeeld dan de samenstellingen zonder tussen-*en*. Verder versterkten de factoren vorm en concept elkaar. Voor een woord als *erwtensoep* (vorm: met tussen-*en*, concept: meervoud), gaven de proefpersonen al een hoog meervoudigheidsoordeel doordat ze weten dat er meerdere erwten in erwtensoep zitten, maar door de tussen- en kwam daar nog wat bij: ‘supermeervoud’. Voor een woord als *adreswijziging* werd het oordeel op dezelfde manier ‘superenkelvoudig’. Bij de moedertaalsprekers van het Engels die Engelse modificeerders beoordeelden, werden deze effecten niet gevonden, omdat het Engels doorgaans geen gebruik maakt van tussenklanken in samenstellingen. In plaats daarvan gingen de Engelstaligen alleen af op hun wereldkennis. Dit verschil wijst al op linguïstische relativiteit. Bovendien beoordeelden de

moedertaalsprekers van het Nederlands ook de Engelse samenstellingen. Hun antwoordpatroon leek het meest op die van de moedertaalsprekers van het Engels, wat laat zien dat de taal die iemand op een bepaald moment gebruikt invloed heeft op de interpretaties.

Omdat het Hongaars net als het Engels geen tussenklanken heeft en geen Germaanse taal is maar een Finoegrische taal, is het boeiend om te kijken of de uitkomsten van het Engelse experiment (Banga et al., 2013b) gerepliceerd kunnen worden. We verwachten dat het aantal bananen in *bananenschil* volgens moedertaalsprekers van het Nederlands hetzelfde is als het aantal bananen in *banánhéj* volgens moedertaalsprekers van het Hongaars. Dit doordat er geen harmonie tussen concept en vorm is: een bananenschil is een schil voor een enkele banaan, maar bevat toch de tussen-*en* die wellicht doet denken aan een meervoudsvorm. Hetzelfde geldt voor *fotoalbum / fényképalbum*. Ook bij deze samenstelling is er geen harmonie: het concept is meervoudig (meerdere foto's in een album) maar de 'meervoudsvorm' ontbreekt. Voor de samenstellingen *erwtensoep / borsóleves* en *adreswijziging / címváltozás* zijn juist wel verschillen te verwachten. Er is harmonie tussen vorm en concept: erwtensoep bevat meer dan een erwt en een tussen-*en*, terwijl een adreswijziging slechts een enkel adres wijzigt maar ook geen tussen-*en* heeft. Het superenkelvoud- en supermeervoudeffect zal voor deze woorden dus alleen optreden bij de moedertaalsprekers van het Nederlands. Wanneer de moedertaalsprekers van het Hongaars aan de Nederlandse versie van het experiment deelnemen, kunnen ze hun Hongaarse meervoudigheidsoordelen laten zien maar het kan ook zijn dat hun antwoordpatroon lijkt op dat van de moedertaalsprekers van het Nederlands.

Studie 1: Nederlands en Hongaars als moedertaal

Methode

In dit experiment werd onderzocht of sprekers van het Hongaars en Nederlands van elkaar verschillen als ze het meervoud van modificeerders van cultureel gedeelde samenstellingen beoordelen. De Nederlandse samenstellingen werden voorgelegd aan moedertaalsprekers van het Nederlands en de Hongaarse vertaalequivalenten werden voorgelegd aan moedertaalsprekers van het Hongaars.

Proefpersonen

Er deden twee groepen proefpersonen mee aan het experiment. De eerste groep bestond uit 44 volwassen moedertaalsprekers van het Nederlands (gemiddeld 21 jaar oud, 22 mannen en 22 vrouwen). Ze waren studenten van de Radboud Universiteit Nijmegen, deden vrijwillig mee en studeerden in diverse studierichtingen, zoals psychologie, geschiedenis, bedrijfskunde, natuurkunde en Engels. Dit zijn niet dezelfde personen als in Banga et al. (2013). De tweede groep bestond uit 44 volwassen moedertaalsprekers van het Hongaars (gemiddeld 22 jaar oud, 9 mannen en 35 vrouwen). Ze waren hoofdvak- en bijvakstudenten Nederlands aan de Universiteit van Debrecen en vulden het experiment in als onderdeel van een vak.

Materiaal

Dit experiment is gebaseerd op het experiment van Banga et al. (2013b), waarin sprekers van het Nederlands en het Engels met elkaar werden vergeleken. De te beoordelen samenstellingen waren in de huidige studie, daar waar het kon, hetzelfde als in Banga et al. Dit was echter niet altijd mogelijk, omdat de Hongaarse vertaalequivalenten soms geen samenstelling zijn (bijvoorbeeld voor *bandenpech* wordt *defekt* gebruikt, een afkorting van *gumidefekt* dat ‘lekke band’ betekent). Omdat de gelegenheid zich voordeed de Nederlandse en Hongaarse samenstellingen zo gelijk mogelijk te houden, werden samenstellingen uitgesloten die in het Hongaars met een spatie en/of affix geschreven worden, bijvoorbeeld *kleurenfoto* = *színes fénykép* ‘kleur + *es* + foto’. Ook kwam het voor dat het concept onbekend is in Hongarije, zoals bij *dierendag* en *hertenkamp*. Verder werden met het oog op Studie 2, waarin moedertaalsprekers van het Hongaars met kennis van het Nederlands samenstellingen beoordelen, samenstellingen uitgesloten die door ervaren docenten Nederlands met moedertaal Hongaars te moeilijk of te specifiek werden geacht voor vreemdetaalleerders (bijvoorbeeld *ruitensproeier* en *duiventil*). Bij samenstellingen die aan de selectie toegevoegd werden, werd erop gelet dat zowel de Nederlandse als de Hongaarse bestaan uit twee nomina zonder spatie en geen inflectie of postpositie bevatten. Verder gold voor de Nederlandse woorden dat ze volgens ervaren NT2-docenten met moedertaal Hongaars te begrijpen zijn voor vreemdetaalleerders van het Nederlands.

Na de selectie bestond het experiment uit 68 samenstellingen. Voor de Nederlandse versie van het experiment waren er 34 samenstellingen met tussen - *en* en 34 zonder de tussen - *en*. Deze twee vormtypes konden telkens opgedeeld worden in twee conceptuele types: de modificeerder van de samenstelling was conceptueel enkelvoud (bijvoorbeeld *bananenschil / banánhéj* en *adreswijziging / címváltozás*) of conceptueel meervoud (bijvoorbeeld: *erwtensoep / borsóleves* en *fotoalbum / fényképalbum*). De classificatie van de woorden uit Banga et al. is overgenomen. De 27 nieuwe samenstellingen zijn geclassificeerd door de auteur van dit artikel en vier onafhankelijke linguïsten. Hen werd gevraagd of ze de modificeerder als enkelvoudig of als meervoudig beschouwden. Over 81% van de samenstellingen waren ze het eens, en alleen deze woorden zijn opgenomen in het experiment. Samenstellingen waarvoor het lastig is om te bepalen of het concept enkelvoudig of meervoudig is, werden dus niet in het experiment opgenomen.

Het experiment bestond zo uit vier types samenstellingen: conceptueel enkelvoud met een tussen-*en*, conceptueel meervoud met een tussen-*en*, conceptueel enkelvoud zonder tussen-*en* en conceptueel meervoud zonder tussen-*en*. Per type waren er 16 samenstellingen. De verschillende types samenstellingen waren gerandomiseerd, en deze volgorde resulteerde in twee versies van het experiment: de volgorde zelf en de omgekeerde versie ervan. Dit om een eventueel volgorde-effect uit te sluiten. Zie voor het materiaal *Appendix A*.

Procedure

De proefpersonen voerden hun taak uit op papier. Hun werd gevraagd de meervoudigheid van de samenstellingen te beoordelen op een zevenpuntsschaal. Die werd gebruikt omdat hij zowel een tweedeling tussen enkelvoud en meervoud laat zien, als een graduele schaal is waarin de mate van meervoudigheid oploopt: sommige modificeerders met een meervoudig concept (bijvoorbeeld *mierenhoop*) roepen hogere meervoudsinterpretaties op dan andere modificeerders met een meervoudig concept (bijvoorbeeld *schoenendoos*). Uit vorige experimenten is al gebleken dat taalgebruikers andere intuïties hebben voor bijvoorbeeld het aantal erwten in erwtensoep dan voor het aantal paarden in een paardenstal. De proefpersonen moesten het meest linker cirkeltje markeren als de modificeerder enkelvoudig was en een cirkeltje rechts daarvan als de modificeerder meervoudig was. De mate waarin een cirkel naar rechts stond gaf de mate van meervoudigheid van de modificeerder aan. De instructie vroeg de

deelnemers af te gaan op hun intuïtie bij het beoordelen van de 68 samenstellingen. Zie *Appendix B* voor de instructie. Na het eigenlijke experiment vulden de proefpersonen een korte vragenlijst in, waarin enkele basisgegevens als leeftijd gevraagd werden. In totaal duurde deelname ongeveer tien minuten. Bij de analyse is later nagegaan welke Nederlandse samenstellingen door meer dan 10% van de sprekers van het Hongaars niet gekend werden. Deze items zijn uitgesloten van analyse.

Resultaten

Voorafgaand aan de analyse zijn de items die door meer dan 10% van de participanten niet gekend werden verwijderd uit de data. De gemiddelde meervoudigheidsoordelen en bijbehorende standaarddeviaties van de moedertaalsprekers van het Nederlands voor de vier types Nederlandse samenstellingen zijn weergegeven in Tabel 1 en figuur 1. Ook zijn de gemiddelde meervoudigheidsoordelen en standaarddeviaties van de moedertaalsprekers van het Hongaars en de Hongaarse vertalingsequivalenten hierin weergegeven.

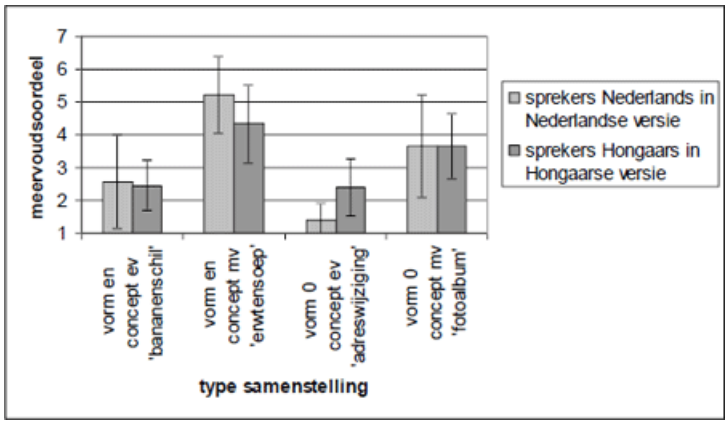
Modificeerder bevat tussen-*en*

Conceptueel enkelvoud (*bananenschil*)		**Conceptueel meervoud (*erwtensoep*)**	
Nederlandse versie	Hongaarse versie	Nederlandse versie	Hongaarse versie
Sprekers Ned.	Sprekers Hongaars	Sprekers Ned.	Sprekers Hongaars
2,55 (1,43)	2,44 (0,76)	5,22 (1,18)	4,34 (1,20)

Modificeerder zonder tussen-*en*

Conceptueel enkelvoud (*adreswijziging*)		**Conceptueel meervoud (*fotoalbum*)**	
Nederlandse versie	Hongaarse versie	Nederlandse versie	Hongaarse versie
Sprekers Ned.	Sprekers Hongaars	Sprekers Ned.	Sprekers Hongaars
1,41 (0,49)	2,39 (0,88)	3,65 (1,58)	3,65 (1,00)

Tabel 1: Gemiddelde meervoudigheidsoordelen van moedertaalsprekers van het Nederlands en het Hongaars voor modificeerders met enkelvoudige of meervoudige concepten (1 = enkelvoudig; 7 = zeer meervoudig).



Figuur 1: Gemiddelde meervoudigheidsoordelen van moedertaalsprekers van het Nederlands en het Hongaars voor modificeerders met enkelvoudige of meervoudige concepten (1 = enkelvoudig; 7 = zeer meervoudig).

Er werden General Linear Repeates Measures ANOVA's uitgevoerd met Concept (enkelvoud of meervoud) en Vorm (afwezigheid en aanwezigheid van de tussen-*en*) als tussenparticipanten- en binnenitemsfactoren en Taal als een binnenitemsfactor. De Hongaarse samenstellingen bevatten geen tussenklanken, maar om inzicht te verkrijgen in de Nederlandse tussen-*en* vergeleek ik de Hongaarse vertaalequivalenten voor de vier types samenstellingen met de vier types Nederlandse samenstellingen, die al dan niet een tussen-*en* bevatten.

Er werd een significant effect voor Vorm gevonden, $F_1(1,85) = 57,7$, $MSE = 1,1$, $p < .001$ en $F_2(1,16) = 49,4$, $MSE = 0,3$, $p < .001$. De modificeerders met tussen-*en* werden als meervoudiger beoordeeld ($M = 3,64$) dan de modificeerders zonder tussen-*en* ($M = 2,77$). Afzonderlijke analyses voor de twee groepen deelnemers lieten zien, dat dit hoofdeffect vooral door de Nederlandstaligen werd veroorzaakt, $F_1(1,42) = 40,1$, $MSE = 2,0$, $p < .001$ en $F_2(1,8) = 100,0$, $MSE = 0,2$, $p < .001$ voor de Nederlanders; $F_1(1,43) = 20,8$, $MSE = 0,3$, $p < .001$ en $F_2(1,8) = 3,2$, $MSE = 0,5$, $p = .110$ voor de Hongaren. Er werd dan ook een significante interactie tussen Vorm en Taal gevonden, $F_1(1,85) = 18,9$, $p < .001$ en $F_2(1,16) = 16,2$, $p = .001$.

Er werd een significant effect voor Concept gevonden, $F_1(1,85) = 204,0$, $MSE = 1,7$, $p < .001$ en $F_2(1,16) = 124,7$, $MSE = 0,6$, $p < .001$. De twee types meervoudige modificeerders werden inderdaad als meervoudiger beoordeeld ($M = 4,22$) dan de twee types enkelvoudige modificeerders ($M = 2,20$). Afzonderlijke analyses voor de twee groepen deelnemers lieten zien, dat dit hoofdeffect werd veroorzaakt door beide groepen: $F_1(1,42) = 108,9$, $MSE = 2,4$, $p < .001$ en $F_2(1,8) = 171,2$, $MSE = 0,3$, $p < .001$ voor de moedertaalsprekers van het Nederlands; $F_1(1,43) = 99,4$, $MSE = 1,1$, $p < .001$ en $F_2(1,8) = 26,8$, $MSE = 0,9$, $p = .001$ voor de moedertaalsprekers van het Hongaars. Er werd daarnaast bovendien een significante interactie tussen Concept en Taal gevonden, $F_1(1,85) = 9,7$, $p = .003$ en $F_2(1,16) = 5,3$, $p = .036$.

Er werd eveneens een significante interactie gevonden tussen Vorm en Concept, $F_1(1,85) = 26,7$, $p < .001$ en $F_2(1,16) = 10,9$, $p = .004$. Deze was aanwezig bij beide groepen deelnemers, $F_1(1,42) = 12,3$, $p = .001$ en $F_2(1,8) = 6,3$, $p = .036$ voor de moedertaalsprekers van het Nederlands en $F_1(1,43) = 14,8$, $p < .001$ en $F_2(1,8) = 4,7$, $p = .064$ voor de moedertaalsprekers van het Hongaars. Er was dan ook geen driewegsinteractie tussen Vorm, Concept en Taal, $F_1(1,85) = 0,9$, $p = .353$ en $F_2(1,16) = 0,1$, $p = .817$.

Losse *t*-testen geven aan, dat conceptueel meervoudige samenstellingen met tussen-*en* (type *erwtensoep*) door de moedertaalsprekers van het Nederlands in het Nederlands als meervoudiger worden beoordeeld dan door moedertaalsprekers van het Hongaars in het Hongaars, $t_1(42) = 3,1$, $p = .004$; $t_2(13) = 6,3$, $p < .001$. Ook conceptueel enkelvoudige samenstellingen zonder tussen-*en* (type *adreswijziging*) verschillen: ze worden door de sprekers van het Nederlands als enkelvoudiger beoordeeld, $t_1(42) = 5,9$, $p < .001$; $t_2(9) = 4,1$, $p = .003$. De andere twee categorieën samenstellingen geven geen verschil tussen de twee groepen proefpersonen, $t_1(42) = 0,5$, $p = .635$; $t_2(8) = 1,1$, $p = .306$ voor conceptueel enkelvoudige samenstellingen met tussen-*en* (type *bananenschil*) en $t_1(42) = 0,1$, $p = .916$; $t_2(9) = 0,2$, $p = .793$ voor conceptueel meervoudige samenstellingen zonder tussen-*en* (type *fotoalbum*).

Discussie

De moedertaalsprekers van het Nederlands in de Nederlandse versie van het experiment beoordeelden de modificeerders met tussen-*en* als meervoudiger dan de modificeerders zonder tussen-*en*. Dit geeft aan dat er een

relatie is tussen de tussen-*en* en het meervoudssuffix - *en*. Verder had voor beide groepen de factor Concept invloed op de meervoudigheidsoordelen, wat de indeling vooraf, tussen enkelvoud en meervoud, bevestigt. De *t*-testen wijzen erop dat er net als bij Banga et al. (2013b) een supermeervouds- en superenkelvoudseffect is gevonden voor de Nederlandstaligen: bij conceptueel meervoudige samenstellingen versterkt de tussen-*en* de meervoudsbetekenis en voor conceptueel enkelvoudige samenstellingen versterkt de afwezigheid van de tussen-*en* de enkelvoudsbetekenis. In Studie 2 werd gekeken hoe de moedertaalsprekers van het Hongaars de Nederlandse samenstellingen beoordelen.

Studie 2: Nederlands als vreemde taal

Methode

De moedertaalsprekers van het Hongaars uit de Hongaarse versie van het experiment in Studie 1 deden twee weken later mee aan de Nederlandse versie van het experiment. Deze groep vreemdetaalleerders van het Nederlands bestond uit 38 volwassenen van gemiddeld 22 jaar oud, 9 mannen en 29 vrouwen, die gemiddeld 1,8 jaar geleden aan de Universiteit van Debrecen begonnen met het leren van Nederlands. Doordat het experiment onderdeel was van een college, waren enkele studenten niet beide keren aanwezig, maar de grote meerderheid heeft meegedaan aan beide versies van het experiment.

Resultaten

We vergeleken eerst de meervoudigheidsoordelen voor de Nederlandse versie van het experiment afkomstig van de moedertaalsprekers van het Hongaars (Studie 2) met de oordelen voor de Hongaarse versie van het experiment afkomstig van de moedertaalsprekers van het Hongaars (Studie 1). Daarna vergeleken we de meervoudigheidsoordelen van de moedertaalsprekers van het Hongaars uit Studie 2 met de oordelen van de moedertaalsprekers van het Nederlands (Studie 1). Alle vier de types samenstellingen werden geanalyseerd: conceptueel enkelvoudige samenstellingen met tussen-*en*, conceptueel meervoudige samenstellingen met

tussen-*en*, conceptueel enkelvoudige samenstellingen zonder tussen-*en* en conceptueel meervoudige samenstellingen zonder tussen-*en*.

Hongaarse moedertaalsprekers: Nederlands experiment vergeleken met Hongaars experiment

Voorafgaand aan de analyse zijn de items die door meer dan 10% van de participanten niet gekend werden verwijderd uit de data. De gemiddelde meervoudigheidsoordelen en bijbehorende standaarddeviaties van de moedertaalsprekers van het Hongaars voor de vier types Nederlandse samenstellingen zijn weergegeven in Tabel 2 en figuur 2. Ook zijn de gemiddelde meervoudigheidsoordelen en standaarddeviaties van de moedertaalsprekers van het Hongaars en de Hongaarse vertalingsequivalenten hierin weergegeven.

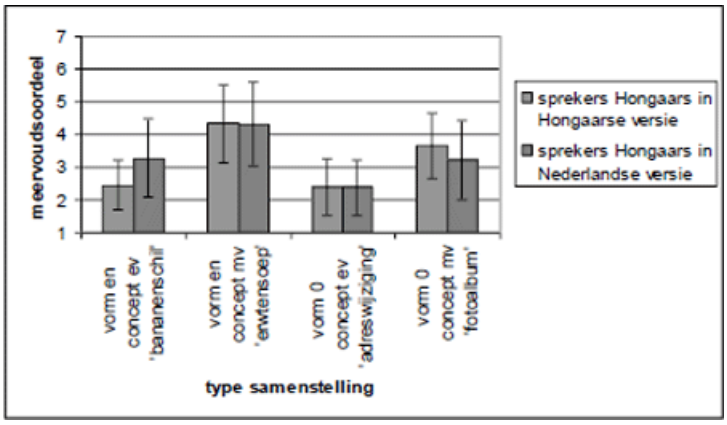
Modificeerder bevat tussen-*en*

Conceptueel enkelvoud (*bananenschil*)		**Conceptueel meervoud (*erwtensoep*)**	
Nederlandse versie Sprekers Hongaars	Hongaarse versie Sprekers Hongaars	Nederlandse versie Sprekers Hongaars	Hongaarse versie Sprekers Hongaars
3,27 (1,20)	2,44 (0,76)	4,32 (1,27)	4,34 (1,20)

Modificeerder zonder tussen-*en*

Conceptueel enkelvoud (*adreswijziging*)		**Conceptueel meervoud (*fotoalbum*)**	
Nederlandse versie Sprekers Hongaars	Hongaarse versie Sprekers Hongaars	Nederlandse versie Sprekers Hongaars	Hongaarse versie Sprekers Hongaars
2,39 (0,88)	2,39 (0,88)	3,23 (1,20)	3,65 (1,00)

Tabel 2: Gemiddelde meervoudigheidsoordelen van moedertaalsprekers van het Hongaars voor Nederlandse en Hongaarse modificeerders met enkelvoudige of meervoudige concepten (1 = enkelvoudig; 7 = zeer meervoudig).



Figuur 2: Gemiddelde meervoudigheidsoordelen van moedertaalsprekers van het Hongaars voor Nederlandse en Hongaarse modificeerders met enkelvoudige of meervoudige concepten (1 = enkelvoudig; 7 = zeer meervoudig).

Er werden General Linear Repeates Measures ANOVA's uitgevoerd met Concept (enkelvoud of meervoud) en Vorm (afwezigheid en aanwezigheid van de tussen-*en*) als tussenparticipanten- en binnenitemsfactoren en Taal als een binnenitemsfactor. De Hongaarse samenstellingen bevatten geen tussenklanken, maar om inzicht te verkrijgen in de Nederlandse tussen-*en* vergeleken we de Hongaarse vertaalequivalenten voor de vier types samenstellingen met de vier types Nederlandse samenstellingen, die al dan niet een tussen-*en* bevatten.

Er werd een significant effect voor Vorm gevonden, $F_1(1,80) = 50,5$, $MSE = 0,7$, $p < .001$ en $F_2(1,15) = 21,4$, $MSE = 0,6$, $p < .001$. De modificeerders met tussen-*en* werden als meervoudiger beoordeeld ($M = 3,59$) dan de modificeerders zonder tussen-*en* ($M = 2,91$). Afzonderlijke analyses voor de twee groepen deelnemers lieten zien, dat dit hoofdeffect aanwezig was voor het Nederlands, $F_1(1,37) = 29,2$, $MSE = 1,3$, $p < .001$ en $F_2(1,7) = 18,6$, $MSE = 0,8$, $p = .004$, en niet voor het Hongaars, $F_1(1,43) = 20,8$, $MSE = 0,3$, $p < .001$ en $F_2(1,8) = 3,2$, $MSE = 0,5$, $p = .110$. Er werd dus ook een significante interactie tussen Vorm en Taal gevonden, $F_1(1,80) = 10,6$, $p = .002$ en $F_2(1,15) = 6,2$, $p = .025$.

Er werd een significant effect voor Concept gevonden, $F_1(1,80) = 147,6$, $MSE = 0,9$, $p < .001$ en $F_2(1,15) = 42,3$, $MSE = 0,8$, $p < .001$. De twee types meervoudige modificeerders werden inderdaad als meervoudiger beoordeeld ($M = 3,89$) dan de twee types enkelvoudige modificeerders ($M = 2,62$). Afzonderlijke analyses voor de twee groepen deelnemers lieten zien, dat dit hoofdeffect aanwezig was bij beide talen: $F_1(1,43) = 99,4$, $MSE = 1,1$, $p < .001$ en $F_2(1,8) = 26,8$, $MSE = 0,9$, $p = .001$ voor het Hongaars; $F_1(1,37) = 54,6$, $MSE = 0,6$, $p < .001$ en $F_2(1,7) = 16,7$, $MSE = 0,6$, $p = .005$ voor het Nederlands. Er werd geen significante interactie tussen Concept en Taal gevonden, $F_1(1,80) = 9,1$, $p = .003$ en $F_2(1,15) = 1,3$, $p = .265$.

Er werd een significante interactie gevonden tussen Vorm en Concept, $F_1(1,80) = 11,5$, $p = .001$ en $F_2(1,15) = 11,7$, $p = .004$. Deze interactie valt echter weg als je de twee groepen afzonderlijk analyseert: $F_1(1,43) = 14,8$, $MSE = 0,3$, $p < .001$ en $F_2(1,8) = 4,7$, $MSE = 0,3$, p = .063 voor het Hongaars en $F_1(1,37) = 1,2$, $MSE = 0,3$, $p = .287$ en $F_2(1,7) = 11,2$, $MSE = 0,1$, $p = .012$ voor het Nederlands. Er was geen significante driewegsinteractie tussen Vorm, Concept en Taal, $F_1(1,80) = 3,2$, $p = .079$ en $F_2(1,15) = 0,0$, $p = .838$.

T-testen geven aan, dat alleen conceptueel enkelvoudige samenstellingen met tussen-*en* (type *bananenschil*) verschillend beoordeeld worden door moedertaalsprekers van het Hongaars: de Nederlandse samenstellingen worden als meervoudiger beoordeeld dan de Hongaarse samenstellingen, $t_1(37)= 3,6$, $p = .001$; $t_2(7)= 5,2$, $p = .001$. De conceptueel meervoudige samenstellingen zonder tussen-*en* (type *fotoalbum*) zijn marginaal significant verschillend beoordeeld, $t_1(37)= 1,8$, $p = .078$, $t_2(11)= 3,0$, $p = .012$. De Hongaarse samenstellingen worden door moedertaalsprekers van het Hongaars dus misschien hoger beoordeeld dan de Nederlandse vertaalequivalenten. Voor de andere type samenstellingen verschillen de meervoudsbeoordelingen niet, $t_1(37)= 0,3$, $p = .800$; $t_2(13)= 1,5$, $p = .165$ voor conceptueel meervoudige samenstellingen met tussen-*en* (type *erwtensoep*); $t_1(37)= 0,2$, $p = .880$; $t_2(12)= 0,1$, $p = .934$ voor conceptueel enkelvoudige samenstellingen zonder tussen-*en* (type *adreswijziging*).

Nederlandse versie experiment: moedertaalsprekers van het Hongaars vergeleken met moedertaalsprekers van het Nederlands

Voorafgaand aan de analyse zijn de items die door meer dan 10% van de participanten niet gekend werden verwijderd uit de data. De gemiddelde meervoudigheidsoordelen en bijbehorende standaarddeviaties van de moedertaalsprekers van het Hongaars voor de vier types Nederlandse samenstellingen zijn weergegeven in Tabel 3 en figuur 3. Deze werden vergeleken met die van de moedertaalsprekers van het Nederlands.

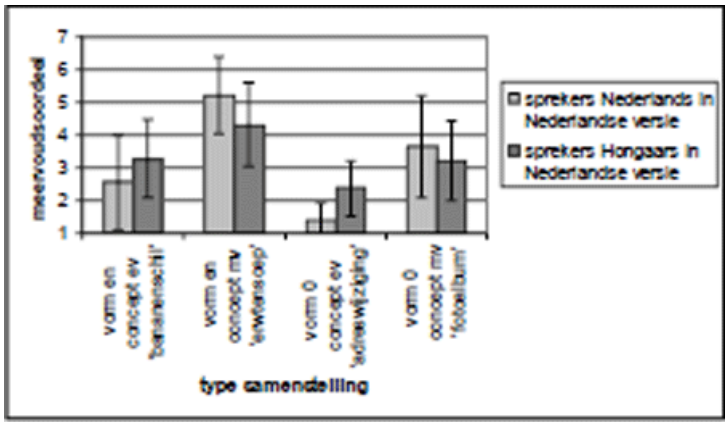
Modificeerder bevat tussen-*en*

Conceptueel enkelvoud (*bananenschil*)		**Conceptueel meervoud (*erwtensoep*)**	
Nederlandse versie Sprekers Ned.	Nederlandse versie Sprekers Hongaars	Nederlandse versie Sprekers Ned.	Nederlandse versie Sprekers Hongaars
2,55 (1,43)	3,27 (1,20)	5,22 (1,18)	4,32 (1,27)

Modificeerder zonder tussen-*en*

Conceptueel enkelvoud (*adreswijziging*)		**Conceptueel meervoud (*fotoalbum*)**	
Nederlandse versie Sprekers Ned.	Nederlandse versie Sprekers Hongaars	Nederlandse versie Sprekers Ned.	Nederlandse versie Sprekers Hongaars
1,41 (0,49)	2,39 (0,88)	3,65 (1,58)	3,23 (1,20)

Tabel 3: Gemiddelde meervoudigheidsoordelen van moedertaalsprekers van het Nederlands en moedertaalsprekers van het Hongaars voor Nederlandse modificeerders met enkelvoudige of meervoudige concepten (1 = enkelvoudig; 7 = zeer meervoudig).



Figuur 3: Gemiddelde meervoudigheidsoordelen van moedertaalsprekers van het Nederlands en moedertaalsprekers van het Hongaars voor Nederlandse modificeerders met enkelvoudige of meervoudige concepten (1 = enkelvoudig; 7 = zeer meervoudig).

Er werden General Linear Repeates Measures ANOVA's uitgevoerd met Concept (enkelvoud of meervoud) en Vorm (afwezigheid en aanwezigheid van de tussen-*en*) als tussenparticipanten- en binnenitemsfactoren en Taal als een binnenitemsfactor. De Hongaarse samenstellingen bevatten geen tussenklanken, maar om inzicht te verkrijgen in de Nederlandse tussen-*en* vergeleken we de Hongaarse vertaalequivalenten voor de vier types samenstellingen met de vier types Nederlandse samenstellingen, die al dan niet een tussen-*en* bevatten.

Er werd een significant effect voor Vorm gevonden, $F_1(1,80) = 68,0$, $MSE = 1,8$, $p < .001$ en $F_2(1,15) = 72,6$, $MSE = 0,5$, $p < .001$. De modificeerders met tussen-*en* werden als meervoudiger beoordeeld ($M = 3,86$) dan de modificeerders zonder tussen-*en* ($M = 2,66$). Afzonderlijke analyses voor de twee groepen deelnemers lieten zien, dat dit hoofdeffect door de beide groepen deelnemers werd veroorzaakt: $F_1(1,42) = 40,0$, $MSE = 2,0$, $p < .001$ en $F_2(1,8) = 100,0$, $MSE = 0,2$ $p < .001$ voor de moedertaalsprekers van het Nederlands; $F_1(1,37) = 29,2$, $MSE = 1,3$, $p < .001$ en $F_2(1,7) = 18,6$, $MSE = 0,8$, $p = .004$ voor de moedertaalsprekers van het Hongaars. Er werd geen significante interactie tussen Vorm en Taal gevonden, $F_1(1,80) = 2,2$, $p = .140$ en $F_2(1,15) = 0,2$, $p = .657$.

Er werd een significant effect voor Concept gevonden, $F_1(1,80) = 148,6$, $MSE = 1,6$, $p < .001$ en $F_2(1,15) = 119,7$, $MSE = 0,5$, $p < .001$. De twee types meervoudige modificeerders werden inderdaad als meervoudiger beoordeeld ($M = 4,11$) dan de twee types enkelvoudige modificeerders ($M = 2,42$). Afzonderlijke analyses voor de twee groepen deelnemers lieten zien, dat dit hoofdeffect veroorzaakt werd door beide groepen: $F_1(1,42) = 108,9$, $MSE = 2,4$, $p < .001$ en $F_2(1,8) =171,2$, $MSE = 0,3$, $p < .001$ voor de moedertaalsprekers van het Nederlands; $F_1(1,37) =54,6$, $MSE = 0,6$, $p < .001$ en $F_2(1,7) =16,7$, $MSE = 0,6$, $p = .005$ voor de moedertaalsprekers van het Hongaars. Er werd bovendien een significante interactie tussen Concept en Taal gevonden, $F_1(1,80) =28,4$, $p < .001$ en $F_2(1,15) = 16,4$, $p = .001$. De interactie laat zien dat het effect voor Concept sterker is bij de moedertaalsprekers van het Nederlands dan bij de moedertaalsprekers van het Hongaars.

Er werd eveneens een significante interactie gevonden tussen Vorm en Concept, $F_1(1,80) = 8,9$, $p = .004$ en $F_2(1,15) =13,8$, $p = .002$. Bij afzonderlijke analyse van de twee groepen deelnemers bleek, dat deze interactie vooral veroorzaakt werd door de moedertaalsprekers van het Nederlands in de Nederlandse versie, $F_1(1,42) = 12,3$, $MSE = 0,2$, $p = .001$ en $F_2(1,8) = 6,3$, $MSE = 0,3$, $p = .036$, en niet zozeer door de moedertaalsprekers van het Hongaars, $F_1(1,37) = 1,2$, $MSE = 0,3$, $p = .287$ en $F_2(1,7) =11,2$, $MSE = 0,1$, p = .012. Toch was er geen significante driewegsinteractie tussen Vorm, Concept en Taal, $F_1(1,80) = 1,3$, $p = .258$ en $F_2(1,15) =0,2$, $p = .632$.

T-testen geven aan, dat de sprekers van het Nederlands en de sprekers van het Hongaars twee types samenstellingen verschillend beoordelen: de conceptueel meervoudige samenstellingen met tussen-*en* (type *erwtensoep*) werd door de Nederlandstaligen als meervoudiger beoordeeld dan door de Hongaarstaligen, $t_1(37)= 3,9$, $p < .001$; $t_2(13)= 2,3$, $p = .037$. De conceptueel enkelvoudige samenstellingen zonder tussen-*en* (type *adreswijziging*) werden door de sprekers van het Nederlands als enkelvoudiger beoordeeld dan door de sprekers van het Hongaars, $t_1(37)= 6,4$, $p < .001$; $t_2(11)= 4,3$, $p = .001$. De conceptueel enkelvoudige samenstellingen met tussen-*en* (type *bananenschil*) werden marginaal verschillend beoordeeld, $t_1(37)= 1,8$, $p = .078$; $t_2(7)= 6,4$, $p < .001$. De sprekers van het Hongaars zouden deze dan als meervoudiger beoordeeld hebben. De conceptueel meervoudige samenstellingen zonder tussen-*en* (type *fotoalbum*) werden door de twee groepen hetzelfde beoordeeld, $t_1(7)= 1,3$, $p = .191$, $t_2(9)= 1,1$, $p = .288$.

Discussie

Voor de factor Vorm verschillen de moedertaalsprekers van het Hongaars in de Nederlandse versie van het experiment wel van de moedertaalsprekers van het Hongaars in de Hongaarse versie van het experiment, maar niet van de moedertaalsprekers van het Nederlands in de Nederlandse versie van het experiment. Modificeerders met tussen-*en* worden meervoudiger ingeschat dan modificeerders zonder tussen-en in de Nederlandse versie van het experiment, zowel wanneer de sprekers van het Hongaars de samenstellingen beoordelen als wanneer de sprekers van het Nederlands de samenstellingen beoordelen. In de Hongaarse versie met Hongaarse beoordelaars is het effect afwezig. Dit is niet onverwacht: de Hongaarse samenstellingen hebben geen tussenklank.

In beide vergelijkingen werd voor alle groepen deelnemers een hoofdeffect gevonden voor Concept: modificeerders die conceptueel meervoudig zijn, werden als meervoudiger beoordeeld dan modificeerders die conceptueel enkelvoudig zijn. Dit effect was er voor moedertaalsprekers in de Nederlandse versie van het experiment het sterkst, wat waarschijnlijk veroorzaakt wordt door de interactie tussen Vorm en Concept.

De interactie tussen Vorm en Concept was bij de twee vergelijkende analyses aanwezig, maar in de afzonderlijke analyses alleen bij de moedertaalsprekers van het Nederlands in de Nederlandse versie van het experiment. Uit de t-tests blijkt, dat het patroon van de sprekers van het Hongaars in de Nederlandse versie van het experiment meer overeenkomt met het patroon van de sprekers van het Hongaars in de Hongaarse versie dan met de sprekers van het Nederlands in de Nederlandse versie van het experiment. Wanneer de moedertaalsprekers van het Hongaars Nederlandse modificeerders in samenstellingen beoordelen, laten ze zich meer dan moedertaalsprekers van het Nederlands leiden door de vorm: samenstellingen van het type *bananenschil* (conceptueel enkelvoudig met tussen-*en*) beoordelen zij als meervoudiger dan moedertaalsprekers van het Nederlands en ook als meervoudiger dan de Hongaarse vorm *banánhéj*. Het omgekeerde werd gevonden voor *fotoalbum* (conceptueel meervoudig en zonder tussen-*en*): deze samenstelling beoordeelden moedertaalsprekers van het Hongaars als enkelvoudiger dan moedertaalsprekers van het Nederlands en ook als enkelvoudiger dan de Hongaarse vorm *fényképalbum*.

Algemene discussie

In dit artikel zijn twee vragen onderzocht. De eerste was of de Nederlandse tussen-en en het Nederlandse meervoudssuffix gerelateerd zijn. Er werd gekeken of de tussen-*en* inderdaad een meervoudsinterpretatie toegekend kreeg door moedertaalsprekers van het Nederlands en moedertaalsprekers van het Hongaars (Studie 2). Dit was het geval: samenstellingen met de tussen-*en* werden door beide groepen als meervoudiger beoordeeld dan samenstellingen zonder de tussen-*en*. Voor de Hongaren ging dit ook op voor samenstellingen die conceptueel enkelvoudig zijn (zoals *bananenschil*). Hoewel de Nederlandse tussen-*en* van oorsprong waarschijnlijk afkomstig is van vroegere naamvallen (Booij, 1996; Van Loey, 1969, Van Tiel, Rem & Neijt, 2011) of substantieven eindigend op een sjwa, geven sprekers van het hedendaags Nederlands aan dit element een meervoudsinterpretatie. Dit komt overeen met de conclusies van onder andere Schreuder et al. (1998), Hanssen et al. (2012) en Neijt, Schreuder en Baayen (2004).

Voor de moedertaalsprekers was het bovendien zo, dat conceptueel meervoudige samenstellingen met tussen-*en* een extra meervoudige betekenis kregen en dat conceptueel enkelvoudige samenstellingen zonder tussen-*en* een extra enkelvoudige betekenis kregen. Het ‘supermeervoud’ en ‘superenkelvoud’ uit de studies van Banga et al. (2013) werd dus gerepliceerd. Vooral het superenkelvoud is interessant. De afwezigheid van de tussen-*en* beïnvloedt de interpretatie. Bovendien geeft het aan dat het zinvol is om de verschillende samenstellingen op basis van vorm en wereldkennis in te delen in vier categorieën. Mattens (1990) pleit echter voor drie categorieën. Volgens hem kan een samenstelling zonder tussen-*en* als individueel woord zonder context geen enkelvouds- of meervoudsbetekenis hebben. Hij noemt dit indifferentialis: zonder enige numerieke specificatie (pg. 544). Een enkelvoudige of meervoudige betekenis zou het pas kunnen krijgen in de syntaxis, bijvoorbeeld door er het woord *een* voor te plaatsen. Als Mattens daarin gelijk zou hebben, zou er in het huidige experiment geen verschil gevonden kunnen zijn tussen enerzijds samenstellingen van het type *adreswijziging* en anderzijds samenstellingen van het type *fotoalbum*.

Wel ziet Mattens (1990) een (soort) meervoudsbetekenis in de tussen-*en*: ‘Een eerste lid dat bestaat uit een substantief + *-e(n)* kan [...] formeel als een substantief pluralis geïnterpreteerd worden.’ Bij meervoudige substantieven onderscheidt hij een individueel gebruikt substantief

pluralis en een collectief gebruikt substantief pluralis, waarbij binnen een samenstelling sprake zou zijn van een collectief gebruikt substantief pluralis. Dit zou vervolgens niet als ‘meer dan één’ maar eerder als ‘één of meer’ geïnterpreteerd worden’ (pg. 546). Uit de resultaten van het huidige experiment blijkt echter, dat de tussen-*en* voor een behoorlijk meervoudige interpretatie heeft gezorgd bij de proefpersonen. Het lijkt dan ook niet aannemelijk dat Mattens' theorie over de indifferentialis en de collectief gebruikte pluralis overeenkomt met de psycholinguïstische realiteit. Er is een rechtstreeks verband tussen de aan- en afwezigheid van de tussen-*en* en meervoudigheid: afwezigheid zorgt net zo goed voor een superenkelvoudseffect als dat aanwezigheid zorgt voor een supermeervoudseffect. Daarbij moet aangetekend worden dat moedertaalsprekers van het Nederlands kunnen abstraheren van de aan- of afwezigheid van de tussen-*en* wanneer het concept niet overeenkomt met de vorm. Niet-moedertaalsprekers kunnen dat laatste minder goed.

Evenmin komen de bevindingen uit de huidige studies overeen met de words-and-rulestheorie van Pinker (1999) en de level-orderinghypothese van Kiparsky (1982). Zowel de moedertaalsprekers van het Nederlands als de moedertaalsprekers van het Hongaars relateren de tussen-*en* aan een meervoudsbetekenis. Het is dus, in elk geval in het Nederlands (maar ook in het Engels, zie Banga et al., 2013a), mogelijk om inflectie plaats te laten vinden voordat nominale samenstellingen gevormd zijn.

De tweede vraag was of de homografie tussen de Nederlandse tussen-*en* en het Nederlandse meervoudssuffix de conceptvorming van samenstellingen beïnvloedt en er dus sprake kan zijn van linguïstische relativiteit. Het meervoudseffect dat de tussen-*en* in Nederlandse samenstellingen heeft op moedertaalsprekers van het Nederlands, werd niet gevonden bij moedertaalsprekers van het Hongaars in het Hongaars. Dat is zoals verwacht: het Hongaars heeft geen tussenklank die homograaf is met een meervoudsuitgang. Dit verschil geeft aan dat een klein vormverschil conceptuele verschillen teweeg brengt voor taalgebruikers.

Terwijl voor de moedertaalsprekers van het Nederlands in het Nederlandse experiment een supermeervouds- en superenkelvoudseffect gevonden werden, was dit anders voor de sprekers van het Hongaars. Hun oordelen over de Nederlandse samenstellingen voor het type *erwtensoep* en *adreswijziging* komen overeen met hun oordelen over de Hongaarse vertaalequivalenten, maar verschillen juist voor de samenstellingen van het type *bananenschil* (meervoudiger dan voor sprekers van het Nederlands) en *fotoalbum* (enkelvoudiger dan voor sprekers van het Neder-

lands). Het lijkt erop, dat de Hongaarstaligen bij Nederlandse samenstellingen waar vorm en betekenis conflicteren, meer op de vorm afgaan dan de Nederlandstaligen. Dit is niet verklaarbaar op basis van hun moedertaal, waardoor het aannemelijk is dat dit het resultaat is van een onzekerheid over hun Nederlands. Ze weten misschien niet voor honderd procent zeker wat er met het betreffende woord bedoeld wordt, en worden vervolgens wellicht in de war gebracht door de tussen-*en*, doordat ze wél weten ze dat - *en* in nomina doorgaans een meervoud uitdrukt. In eerder onderzoek zagen we ook dat vreemdetaalleerders van het Nederlands niet precies hetzelfde patroon lieten zien als de moedertaalsprekers (zie bijvoorbeeld Banga, Hanssen, Neijt & Schreuder, 2012). Het zou daarom interessant zijn om het onderzoek te herhalen met sprekers van het Hongaars die langer ervaring hebben met het Nederlands. Uit het huidige experiment kan alvast geconcludeerd worden dat er sprake is van intrasprekerrelativiteit: de sprekers van het Hongaars hebben in het Nederlands niet dezelfde conceptuele voorstelling als in het Hongaars.

Dankwoord

Mijn collega's Réka Bozzay, Gábor Pusztai en Zsuzsa Tóth hebben me geholpen bij de selectie van de Hongaarse samenstellingen. Bovendien heeft Zsuzsa Tóth mij uitgelegd hoe Hongaarse samenstellingen worden gevormd en heeft Enikő Tóth suggesties gedaan voor artikelen over Hongaarse samenstellingen. Esther Hanssen en Anneke Neijt deden zinvolle voorstellen ter verbetering van een eerdere versie van dit artikel. Didier Hodiamont, Huib Kouwenhoven, Esther Hanssen en Anneke Neijt hebben bijgedragen door de samenstellingen te categoriseren.

Bibliografie

Baayen, R.H., Piepenbroek, R. & Gulikers, L. 1995. *The CELEX Lexical Database (cd-rom)*. Linguistic data consortium. University of Pennsylvania, PA.

Banga, A., Hanssen, E., Neijt, A. & Schreuder, R. 2013a. ‘Plurals as modifiers in Dutch and English noun-noun compounds express plurality in production.’ *The Mental Lexicon* 8.1: 53-74.

Banga, A., Hanssen, E., Neijt, A. & Schreuder, R. 2012. 'Preference for linking element en in Dutch noun-noun compounds. Native speakers and second language learners of Dutch.' *Morphology* 22.4: DOI 10.1007/s11525-013-9211-y.
Banga, A., Hanssen, E., Neijt, A. & Schreuder, R. 2013b. 'Two languages, two sets of interpretations. Language-specific influences of morphological form on Dutch and English speakers' interpretation of compounds'. *Cognitive Linguistics* 24.2: 195-220.
Booij, G.E. 1996. 'Verbindingsklanken in samenstellingen en de nieuwe spellingregeling.' *Nederlandse Taalkunde* 2: 126-134.
Booij, G.E. 2007. *The Grammar of Words. An Introduction to Linguistic Morphology*. Oxford: Oxford University Press.
Boroditsky, L., Fuhrman, O. & McCormick, K. 2011. 'Do English and Mandarin speakers think about time differently?' *Cognition* 118: 123-129.
Bowerman, N. & Choi, S. 2007. 'Shaping meanings for language. Universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories.' Bokus, B. & Shugar, G.W. (eds.). *Psychologia j zyka dziecka*. Gdansk: Wydawnictwo Psychologicze. 386-424.
Chen, J.Y. 2007. 'Do Chinese and English speakers think about time differently? Failure of replicating Boroditsky (2001).' *Cognition* 104.2: 427-436.
Cunnings, I. & Clahsen, H. 2007. 'The time-course of morphological constraints. Evidence from eye-movements during reading.' *Cognition* 104: 476-494.
Dolscheid, S., Shayan, S., Majid, A. & Casasanto, D. 2013. 'The thickness of musical pitch. Psychophysical evidence for linguistic relativity.' *Psychological Science* 24: 613-621.
Gumperz J.J. & Levinson, S.C. 1997. 'Rethinking linguistic relativity.' *Current Anthropology* 32: 613-623.
Hanssen, E., Banga, A., Neijt A. & Schreuder, R. 2012. 'The similarity of plural endings in regional speech variants of Dutch.' *Language and Speech* 55.3: 437-454.
Haskell, T.R., MacDonald, M.C. & Seidenberg, M.S. 2003. 'Language learning and innateness. Some implications of compound research.' *Cognitive Psychology* 47: 119-163.
January, D. & Kako, E. 2007. 'Re-evaluating evidence for linguistic relativity. Reply to Boroditsky (2001).' *Cognition* 104: 417-426.

Kiparsky, P. 1982. ‘Lexical morphology and phonology.’ Yang, I.S. (ed.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hansin. 3-91.
Loey, van, A. 1969. *Middelnederlandse spraakkunst I. Vormleer*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Losonsky, M. 1999. *Wilhelm von Humboldt: On Language. On the diversity of human language construction and its influence on the mental development of the human species*. Cambridge: Cambridge University Press.
Lucy, J.A. 1992. *Language and the diversity of thought. A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
Mattens, W.H.M. 1990. ‘De spelling van de tussenklanken.’ *De Nieuwe Taalgids* 83.6: 540-552.
McDonough, L., Choi, S. & Mandler, J.M. 2003. ‘Understanding spatial relations. Flexible infants, lexical adults.’ *Cognitive Psychology* 46: 229-259.
Miwa, K., Libben, G., Baayen, R.H. & Rice, S. 2008. ‘Lexical activations in picture comparison. A cross-linguistic approach to the relation between language and thought in the mental lexicon.’ *Proceedings of the 6th International Conference of Cognitive Science*, 230-232.
Neijt, A., Schreuder, R. & Jansen, C. 2010. ‘Van boekenbonnen en feëverhale. De tussenklank e(n) in Nederlandse en Afrikaanse samenstellingen: vorm of betekenis?’ *Nederlandse Taalkunde* 15.2: 125-147.
Neijt, A., Krebbers, L. & Fikkert, P. 2002. ‘Rhythm and semantics in the selection of linking elements.’ Broekhuis, H. & Fikkert, P. (eds.). *Linguistics in the Netherlands*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 117-127.
Neijt, A., Schreuder, R. & Baayen, R.H. 2004. ‘Seven years later. The effect of spelling on interpretation.’ Cornips, L. & Doetjes, J. (eds.). *Linguistics in the Netherlands*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 134-145.
Pinker. S. 1999. *Words and Rules: The Ingredients of Language*. New York: Basic Books.
Roberson, D., Davidoff, J., Davies, I. & Shapiro, L.R. 2004. ‘Color categories. Evidence for the cultural relativity hypothesis.’ *Cognitive Psychology* 50: 378-411.

Roberson, D., Davies, I. & Davidoff, J. 2000. ‘Colour categories are not universal. Replications and new evidence from a Stone-age culture.’ *Journal of Experimental Psychology* 129: 369-398.
Sapir, E. 1949. *Selected writings in language, culture, and personality*. Mandelbaum, D.G. (ed.). Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
Schreuder, R., Neijt, A., Weide, F. van der & Baayen, R.H. 1998. ‘Regular plurals in Dutch compounds. Linking graphemes or morphemes?’ *Language and Cognitive Processes* 13.5: 551-573.
Tiel, van, B., Rem, M. & Neijt, A. 2011. ‘De historische ontwikkeling van de tussenklank in Nederlandse nominale samenstellingen.’ *Nederlandse Taalkunde* 16.2: 120-140.
Verkuyl, H.J. 2007. ‘De gedachte aan een meervoud in het eerste lid van een samenstelling: aan wat denkt men dan eigenlijk?’ Moerdijk, F. & Santen, A. van (eds.). *Leven met woorden. Afscheidsbundel voor professor Piet van Sterkenburg*. Leiden: Brill. 457-466.
Whorf, B.L. 1956. *Language, thought and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Carrol, J.B. (ed.).

Aanhangsel

Appendix A: Materiaal

Onderstaande tabellen bevatten de Nederlandse nominale samenstellingen en hun Hongaarse vertaalequivalenten die gebruikt zijn in het experiment. Niet alle samenstellingen zijn meegenomen in de analyse: als meer dan 10% van de Hongaarse proefpersonen de betreffende Nederlandse samenstelling niet kende, is de samenstelling (en het Hongaarse vertaalequivalent) uitgesloten van analyse. Dit staat vermeld in de kolom 'Geanalyseerd'. In de kolom 'Meervoudigheidsoordeel' staat de gemiddelde beoordeling van de meervoudigheid van de modificeerder op een schaal van 1 tot 7.

Samenstellingen met tussen-en en conceptueel enkelvoudige modificeerder

Nederlands	**Hongaars**	**Geanalyseerd**	**Meervoudigheidsoordeel**		
			Ned. in Ned.	**Hon. in Hon.**	**Hon. in Ned.**
bananenschil	banánhéj	ja	2,5	2,0	3,5
beddensprei	ágytakaró	nee	2,9	1,8	3,2
brillenkoker	fenyőtoboz	ja	3,1	3,5	3,6
dennenappel	szemüvegtok	nee	3,1	1,5	3,5
eendenei	kacsatojás	nee	2,5	2,9	2,3
ganzenlever	libamáj	ja	3,0	2,7	3,1
hondenpoep	kutyapiszok	ja	3,0	2,4	3,1
kattenkop	macskafej	ja	2,2	1,4	3,1
krantenartikel	újságcikk	ja	2,6	2,8	3,9
lampenkap	lámpaernyő	ja	2,2	1,9	2,8
notendop	dióhéj	nee	2,4	3,4	2,9
ruitenwisser	ablaktörlő	nee	3,0	3,2	2,9
schapenvacht	birkabőr	nee	3,1	2,8	3,3
slangenbeet	kígyómarás	ja	2,1	1,9	2,9
speldenknop	gombostűfej	nee	2,8	2,1	3,5
spinnenweb	pókháló	ja	2,7	3,3	3,8

Samenstellingen zonder tussen-en en conceptueel enkelvoudige modificeerder

Nederlands	Hongaars	Geanalyseerd	Meervoudigheidsoordeel		
			Ned. in Ned.	Hon. in Hon.	Hon. in Ned.
adreswijziging	címváltozás	ja	1,5	1,9	2,6
antennemast	antennarúd	nee	2,2	2,0	2,6
armlengte	kartávolság	ja	1,8	2,6	2,6
autoradio	autórádió	ja	1,4	2,2	2,0
bankdirecteur	bankigazgató	ja	1,5	1,7	1,4
beenbreuk	csonttörés	ja	1,4	2,9	2,1
eilandbewoner	szigetlakó	ja	1,4	2,2	2,9
fietslamp	biciklilámpa	ja	1,4	2,4	2,3
huisnummer	házszám	ja	1,4	2,5	2,4
kastdeur	szekrényajtó	ja	1,5	2,7	1,9
kerkganger	templombajáró	ja	2,0	3,7	2,7
kniereflex	térdreflex	ja	1,7	2,2	2,3
koolsla	káposztasaláta	nee	2,5	3,8	2,5
naambordje	névtábla	ja	1,5	2,4	2,1
oorbel	fülbevaló	nee	1,5	3,9	2,5
schilderijlijst	képkeret	ja	1,5	1,8	3,9
schroefkop	csavarfej	nee	1,7	2,1	2,4

Samenstellingen met tussen-en en conceptueel meervoudige modificeerder

Nederlands	Hongaars	Geanalyseerd	Meervoudigheidsoordeel		
			Ned. in Ned.	Hon. in Hon.	Hon. in Ned.
aardbeienjam	eperdzsem	ja	5,5	4,0	5,0
ballenjongen	labdaszedő	ja	4,3	3,0	4,4
beeldengalerij	szoborcsarnok	ja	5,7	4,5	5,7
boekenclub	könyvklub	ja	5,3	4,6	5,4
boekenplank	könyvespolc	ja	5,0	5,0	5,0
bonenmaaltijd	babétel	ja	5,4	4,4	3,5
dierentuin	állatkert	ja	5,7	5,1	6,4
erwtensoep	borsóleves	ja	5,3	4,8	4,7
gastenverblijf	vendégház	ja	5,5	4,4	4,5
gebarentaal	jelnyelv	nee	5,7	3,7	3,2

indianenverhaal	indiántörténet	ja	3,8	4,1	4,8
kersenboom	cseresznyefa	ja	5,3	3,7	4,2
konijnenhok	nyúlketrec	nee	4,0	3,0	2,8
paardenstal	lóistálló	ja	5,5	4,2	4,0
plantenkas	növényház	ja	5,6	4,5	3,5
schoenenzaak	cipőbolt	ja	5,7	4,7	4,2
tandenstoker	fogpiszkáló	nee	4,4	3,6	4,0

Samenstellingen zonder tussen-en en conceptueel meervoudige modificeerder

Nederlands	**Hongaars**	**Geanalyseerd**	**Meervoudigheidsoordeel**		
			Ned. in Ned.	**Hon. in Hon.**	**Hon. in Ned.**
aardappelpuree	burgonyapüré	ja	4,1	4,2	4,3
appeltaart	almatorta	ja	3,4	3,7	2,8
bloemkwekerij	virágkertészet	nee	4,5	4,6	3,5
boomkweker	csemetekertész	nee	3,6	3,3	3,1
citroensiroop	citromszörp	ja	3,6	3,9	3,7
dagboek	napló	ja	2,6	1,9	2,3
diamantmijn	gyémántbánya	ja	4,3	4,4	3,1
fotoalbum	fényképalbum	ja	4,4	5,0	4,2
graanhandel	gabonakereskedelem	nee	4,6	5,0	3,2
granaatwerper	gránátvető	ja	2,5	3,1	2,3
hoekhuis	sarokház	ja	1,7	2,3	1,9
instrumentmaker	hangszerkészítő	ja	4,0	2,7	2,8
kaashandel	sajtkereskedés	ja	4,4	4,3	3,3
olijfolie	olívaolaj	ja	4,2	3,8	3,1
pleinvrees	agorafóbia	nee	3,5	2,9	2,4
prijslijst	árjegyzék	ja	4,0	4,3	4,0
tonijnvangst	tonhalfogás	nee	5,1	3,8	2,9

Appendix B: Instructie

Het eerste deel van een samenstelling heeft soms een meervoudsbetekenis, soms een enkelvoudsbetekenis. Bijvoorbeeld: meervoud voor *kleuter* in *kleuterklas*, want het gaat om meerdere kleuters, en enkelvoud voor *mannen* in *mannenstem*, want het gaat om de stem van één man. Dat onderscheid noemen we numerositeit.

Het volgende blaadje bevat een woordenlijst. In deze lijst geef je aan hoe meervoudig je het eerste deel van de samenstelling vindt. Bijvoorbeeld:

mannenstem	enkelvoud	**X** 0 0 0 0 0 0	meervoud
kleuterklas	enkelvoud	0 0 0 0 **X** 0 0	meervoud
mierenhoop	enkelvoud	0 0 0 0 0 0 **X**	meervoud
sinaasappelschil	enkelvoud	0 0 **X** 0 0 0 0	meervoud
appelsap	enkelvoud	0 0 0 **X** 0 0 0	meervoud
lippenstift	enkelvoud	0 **X** 0 0 0 0 0	meervoud

Wanneer je het eerste deel alleen maar als een enkelvoud kunt interpreteren, dan kleur je het eerste rondje. Kan het eerste deel ook een meervoudsbetekenis hebben, dan kies je een van de rondjes rechts daarvan. Hoe meervoudiger je het eerste deel vindt, hoe meer naar rechts je het rondje inkleurt.

Het gaat om individuele betekenisoordelen. Denk niet te lang na, en laat je vooral leiden door wat het eerst in je opkomt.

Hartelijk dank voor je medewerking!

Carine Eskes

Foutenanalyses volgens globale of fijnmazige categorieën. Wat is de beste methode om spellingvaardigheid en -ontwikkeling in kaart te brengen?*

Een onderzoek naar hoe gedetailleerd de categorieverdeling moet zijn om de spellingvaardigheid en -ontwikkeling te beschrijven, geïllustreerd aan de hand van medeklinkerverdubbeling.

Abstract

What is the best method to map out spelling competence and development? That question will be answered by means of consonant duplication at the primary school in grades 3 to 8 (Dutch system). According to previous research, describing spelling competence on the basis of global category 4.2 (‘inheemse verdubbelingswoorden’) in the *Van Dale Basisspellinggids* does not give enough information. Spelling development, on the other hand, seems to be described quite well with this global distinction as regardless of the possible differences in development of the ‘inheemse verdubbelingswoorden’, the ‘goedpercentage’ in the 8th grade almost reaches 100%. The more detailed breakdown in subcategories 4.2a, 4.2b, 4.2c and 4.2d show that ‘puddingwords’ (subcategory 4.2c: words ending in -ing, -ig, -lijk, a schwa that is not written as <e>) and ‘herrie-words’ (subcategory 4.2d: native ‘verdubbelingswoorden’ that look like other categories, but differ from them because they have more than one ‘volle vocaal’) hardly occur in the corpus. The ‘tamme words’ (subcategory 4.2a: words with a suffix which contain a schwa, written as <e>) and ‘korrel words’ (subcategory 4.2b: words ending in -el, -er which are part of the base, no flectional suffixes, schwa written as <e>) give a valuable description of the spelling competence and development. The detailed

distinction in triplet clusters gives a clear picture and that is mainly because of the limited number of observations made in these categories.

Keywords: spelling, spelling development, spelling competence, consonant duplication, triplets

1 Inleiding

Begin op een verjaardag over *spelling* en het eerste wat je hoort, is: ‘Moeilijk hè, ik weet ook nooit of het nou met *dt* is of niet.’ Dit voorbeeld illustreert dat ‘de gewone Nederlander’ de neiging heeft om te denken dat werkwoordspelling het moeilijkst is. Toch blijken er ook andere spellingonderwerpen te zijn die een groot aandeel hebben in spellingsfouten. Een van die andere spellingonderwerpen is de *medeklinkerverdubbeling*.

1.1 Theoretisch kader

Voor spelling in het algemeen is veel aandacht in het wetenschappelijke veld, zoals de discussies laten zien rond het Groene Boekje (1991/2005) en Witte Boekje (2006) en de vereenvoudigde spelling die toch niet zo eenvoudig leek. Tien jaar eerder concludeerde Ghesquière (1997, p. 81) na zijn exploratieve onderzoek naar spellingfouten onder Vlaamse leerlingen van het secundair onderwijs dat het zeker nog de moeite waard is om aandacht te besteden aan spelling(onderwijs).

Het is onmogelijk om alle spellingsonderdelen tegelijkertijd te onderzoeken, dus moet er een keuze gemaakt worden. Welk onderdeel gaat vaak fout en verdient extra onderzoek? Intuïtief zal het antwoord op deze vraag zijn: de werkwoordspelling, maar uit verschillende onderzoeken is gebleken dat het verenkelen en verdubbelen van letters een zeer groot aandeel heeft in het aantal spelfouten. Dit blijkt onder andere uit Verhoeven (1979). Ook uit het onderzoek van Booij, Hamans, Van Minnen, Verhoeven en Balk-Smit Duyzentkunst (1979) blijkt dat niet de werkwoordspelling, zoals vaak gedacht wordt, maar het ten onrechte dubbel of enkel spellen van consonanten de nummer 1 fout is met 17,2% fout. Het ten onrechte dubbel of enkel spellen van vocalen haalt een percentage van 10,8% en eindigt daarmee op de derde plaats in Booijs fouten-top 10. Ruijssenaars, Claes en De Caluwe (1992) zijn na het afnemen van een zinnendictee tot de conclusie gekomen dat wel 15% van de fouten medeklinkerverdubbeling- of klinkerverenkelingfouten zijn.

Bovenstaande uitkomsten zijn niet één op één met elkaar te vergelijken, omdat er bijvoorbeeld niet dezelfde foutenclassificatiesystemen gebruikt zijn, maar ook omdat er verschillende soorten leerlingenmateriaal gebruikt is, zoals dictees, opstellen en toetsen. Desalniettemin is de overeenkomst duidelijk: het verenkelen en verdubbelen verdient aandacht.

Op de vraag waarom er in het Nederlands verenkeld en verdubbeld wordt, geven De Schryver en Neijt in hun *Handboek spelling* (2005, p. 69) een simpel antwoord: omdat er maar vijf lettertekens zijn om dertien klinkers weer te geven. De klanken [i], [u] en [Ø] worden weergegeven door aparte tekencombinaties, te weten <ie>, <oe>, en <eu>, maar voor de overige klanken maakt men onderscheid door enerzijds het teken zelf aan te passen en anderzijds door de omgeving aan te passen.[1] Dus bijvoorbeeld door een enkele <o> te schrijven in *stok* en een dubbele <k> in stokken, of door een dubbele <o> te schrijven in *stook* en een enkele <k> in *stoken*. Gevorderde spellers hebben niet veel problemen met deze spellingsregels, maar dat betekent volgens De Schryver en Neijt niet dat de regels simpel zijn.

In tegenstelling tot gevorderde spellers leveren de verdubbelings- en verenkelingsregels voor jonge onervaren spellers moeilijkheden op. Hoe het leren spellen globaal verloopt, legt Ghesquière (1997, p. 71) overzichtelijk uit. Hij stelt allereerst dat het Nederlands een aantal basisprincipes kent. Bij het leren spellen beginnen de leerlingen met de klankzuivere woorden volgens het fonologisch principe, ook wel alfabetisch principe genoemd. Dit doen zij door middel van de auditieve strategie waarbij elke klank wordt gerepresenteerd door een letter: de letter-klankkoppeling is dus één-op-één. In deze fase leren de leerlingen dat [p] [O] [t] gespeld moet worden als <pot> en [p] [o] [t] als <poot>.[2] Wanneer zij dit onder de knie hebben, gaan ze verder met de regelstrategie. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om *hon**d*** met een <d> op het eind, omdat het meervoud *hon**d**en* ook met een <d> wordt geschreven, maar *hij wor**dt*** moet met <dt> worden geschreven, omdat hier de regel ‘stam + t’ geldt. Tot slot gaat het etymologisch beginsel een rol spelen in de spellingontwikkeling. Dit beginsel gaat uit van de herkomst van woorden. Zo schrijven wij nu nog steeds *zei* en *zij* verschillend, omdat deze vroeger in het Nederlands een verschillende uitspraak hadden.

De eerste fase die Ghesquière (1997) noemt (fonologisch/alfabetisch principe), sluit aan bij het zogenaamde ‘single-phase model of alphabetic and phonemic awareness’ zoals Neijt, Peters en Zuidema (2012) die beschrijven. Dit fasemodel laat zien dat er eerst één-op-éénmapping plaats-

vindt en dat de kinderen leren dat dubbele klinkerletters voor lange klanken geschreven worden en zo dus bevestigd worden in het idee dat grafemen en fonemen één-op-één gekoppeld zijn. Dit laatste zou het maken van fouten bij verenkeling en verdubbeling juist in de hand kunnen werken, omdat de leerlingen bijvoorbeeld het woord *potten* in de klanken [p] [O] [t] [@] [n] opdelen en voor elke klank een letter schrijven en zo bij de verkeerde spelling <poten> uitkomen.[3] [4]

Er zijn nog meer factoren die ervoor kunnen zorgen dat het lijkt alsof leerlingen de regels niet beheersen als ze fouten maken, zoals een foutieve uitspraak van woorden. Zo hebben Kloots, De Schutter, Gillis en Swerts (2003) laten zien dat zelfs docenten de <a> in bijvoorbeeld *banaan, matroos* en *manier* uitspreken als een gedekte [□], wat illustreert dat een foute schrijfwijze als *mannier* niet alleen een gevolg hoeft te zijn van foutieve regeltoepassing, maar dat het ook door een foute (of andere: dialectisch/regionaal bepaalde) uitspraak veroorzaakt kan zijn.[5] Daarnaast kan variatie in uitspraak ook voor fouten zorgen in de spelling. Zo hebben Schiffelers, Bosman en Van Hell (2002) gevonden dat bij het leren van bijvoorbeeld dicteewoordjes de uitspreken-wat-er-staat-methode (Ormrod & Jenkins, 1989) voor woorden met inconsistente foneem-grafeemrelaties (spelling komt niet overeen met de algemene Nederlandse uitspraak) effectiever is gebleken dan de lezen-zoals-het-hoort-methode. Weinig kinderen gebruiken uit zichzelf de uitspreken-wat-er-staat-methode, hoewel deze studiestrategie als enige significant positief gecorreleerd werd met de posttestscores. Hieruit kun je afleiden dat kinderen over het algemeen de woorden schrijven zoals ze uitgesproken zouden moeten worden, tenzij je anders aanleert. Kinderen schrijven dus de woorden zoals ze ze uitspreken, waarbij ze bij het leren lezen en schrijven hebben geleerd dat een enkele klinker een korte klank representeert en een dubbele klinker gelijk is aan een lange klank. Dit geeft de verwachting dat vooral de jongere kinderen veel spelfouten blijven maken in woorden waar de letter-klankkoppeling niet één op één is en dat dit onder andere voor problemen zorgt in woorden met verenkeling en verdubbeling.

Zoals de resultaten uit de eerdergenoemde onderzoeken (o.a. Verhoeven, 1979; Booij e.a., 1979) laten zien, is het aantal fouten bij medeklinkerverdubbeling niet altijd gelijk aan het aantal klinkerverenkelingsfouten. Zo hebben Vanderlocht en Ghesquière (1997, p. 92) gevonden dat er beduidend meer fouten gemaakt worden in de medeklinkerverdubbeling dan in de klinkerverenkeling. Bij deze resultaten is echter een aantal kanttekeningen te plaatsen, zoals dat dit onderzoek onder Vlaamse proef-

personen heeft plaatsgevonden en niet onder Nederlandse. Daarnaast is het niet duidelijk of deze uitkomsten significant zijn of niet. Toch zou dit een aanwijzing kunnen zijn dat het verenkelen en verdubbelen niet met elkaar hoeft samen te hangen.

1.1.1 Verenkeling en verdubbeling

Voor de beschrijving van de fouten in verenkeling en verdubbeling is het overzichtelijker om één term te gebruiken. Daartoe is er zowel naar Vanderlocht en Ghesquière (1997) als naar Ruijssenaars, Claes en Caluwe (1992) gekeken. Eerstgenoemden maken namelijk duidelijk wanneer er van verdubbeling gesproken wordt en wanneer van verenkeling. Dit onderscheid is niet altijd duidelijk, want het ligt eraan van welke vorm je uit gaat. Is *maat - maten* klinkerverénkeling of is *maten - maat* klinkerverdúbbeling en is *put - putten* medeklinkerverdúbbeling of is *putten - put* medeklinkerverénkeling? Vanderlocht en Ghesquière (1997, p. 84) geven duidelijk aan dat je van medeklinkerverdubbeling spreekt in de variant *put - putten* en van klinkerverenkeling in de variant *maat - maten*. Wanneer er over verdubbeling gesproken wordt, gaat het in het huidige onderzoek dus over medeklinkerverdubbeling (en niet *maten - maat*: dus klinkerverdubbeling) en bij verenkeling gaat het om de klinkerverenkeling (en niet *putten - put*: medeklinkerverenkeling).

Als er tegelijkertijd wordt gesproken van medeklinkerverdubbelings-fouten en klinkerverenkelingsfouten wordt de term mvkv-fouten (Ruijssenaars, Claes, & Caluwe, 1992) gebruikt (**m**edeklinker**v**erdubbeling-en-**k**linker**v**erenkeling-fouten). Het gaat dan niet specifiek om verenkelen of verdubbelen van letters, maar om beide problemen tegelijk. Zo hebben Ruijssenaars e.a. (1992) een onderzoek gedaan naar mvkv-fouten en niet naar verenkelings- of verdubbelingsfouten apart. Beide spellings-onderwerpen worden in dat geval dus samengenomen en als één onderwerp gezien: <pooten> voor *poten* en <poten> voor *potten* zijn dus mvkv-fouten, terwijl <pooten> op zichzelf een verenkelingsfout is en <poten> een verdubbelingsfout.

In het huidige onderzoek wordt aan de hand van alleen medeklinkerverdubbeling onderzocht wat de beste manier is om spellingvaardigheid en spellingontwikkeling in kaart te brengen. Naast de medeklinkerverdubbeling en klinkerverenkeling is er nog een tweetal verenkelings- en verdubbelingsgevallen. Er is namelijk sprake van klinkerverdubbeling in

auto-autootje en medeklinkerverenkeling in *hij eett - eet* (Neijt, 2002). Deze vormen worden in huidig onderzoek buiten beschouwing gelaten.

1.1.2 Spelfoutenclassificatiesysteem

Om spelfouten te classificeren zijn er talloze classificatiesystemen bedacht door verschillende onderzoekers uit verschillende vakgebieden (Dumont, 1993; Ojeman, 1978; Horbach-Kleijnen, 1988; Bolle, Simoens & Vermiert, 1990). Gezien het beschikbare corpus is de categorieverdeling van Cranshoff en Zuidema (2010) de beste keuze, omdat er in het corpus beschrijvingen van woorden beschikbaar zijn die op die categorieën gebaseerd zijn. Daarnaast kan er op basis van het classificatiesysteem van Cranshoff en Zuidema (2010) van een globale naar een steeds fijnmazigere verdeling gewerkt worden. In de *Van Dale Basisspellinggids* beschrijven Cranshoff en Zuidema (2010) veertien hoofdcategorieën in spelling. Elke hoofdcategorie is onderverdeeld in kleinere categorieën, in totaal 75. In het huidige onderzoek wordt er ingezoomd op de categorie 4.2: ‘gesloten lettergreep, gevolgd door lettergreep met stomme e’, want deze categorie beschrijft de medeklinkerverdubbeling die in dit onderzoek ter illustratie gebruikt wordt voor de benodigde mate van detail in de foutenanalyses. Deze categorie zal in het vervolg *inheemse verdubbelingswoorden* genoemd worden.

Vervolgens zijn in de *Van Dale Basisspellinggids* sommige categorieën, waaronder de inheemse verdubbelingswoorden, onderverdeeld in subcategorieën die gelabeld zijn door letters (4.2a, 4.2b enz.). Het is niet duidelijk of een ‘hogere’ categorie (bijvoorbeeld 4.2 ten opzichte van 4.1 en 4.2a ten opzichte van 4.2b) als moeilijker wordt bestempeld door de auteurs van de *Basisspellinggids*, maar dit is wel aannemelijk. Zie ook figuur 1.

4 Open en gesloten lettergreep

4.2 gesloten lettergreep, gevolgd door lettergreep met stomme e	a gesloten: meervoud of werkwoord op -en, vormen op -e, verkleinwoord op -etje · schrappen, tellen, klimmen, poppen, plukken, verpakken, bestellen, godinnen, felle, tamme, kannetje, bommetje, hindernissen b gesloten: geen meervoud · binnen, nummer, effen, korrel, gemiddelde, verbitterd, dwarrelen, babbelen, bibberen c gesloten: woorden op -ig, -ing, -lijk · sappige, pittig, verschrikkelijk, vergissing

Figuur 1. Spellingcategorieën 4.2 uit de Van Dale Basisspellinggids

Subcategorie 4.2a noemen we de zogenaamde *tamme woorden*. Het zijn meervoudsvormen en werkwoorden op - *en*, diminutief op - *etje* en vormen op - *e*. Deze woorden zijn de 'makkelijke' (tamme) woorden, waarmee bedoeld wordt dat ze geen uitzonderingen bevatten en dat het gaat om de meest voor de hand liggende verdubbelingen. De volgende subcategorie is 4.2b en deze bevat de woorden op - *el* en - *er* die bij de basis horen en geen onderdeel zijn van de flectionele uitgang. Deze woorden zullen in het vervolg *korrel-woorden* genoemd worden. De *pudding-woorden* zijn de woorden die onder subcategorie 4.2c vallen. Het zijn woorden op - *ing*, - *ig* en - *lijk*, waarbij de stomme *e* niet als <e> wordt geschreven. De laatste categorie staat (nog) niet in de *Van Dale Spellinggids*. Deze subcategorie is later toegevoegd, omdat het bij het analyseren van de woorden zinvol bleek te zijn om een vierde categorie te onderscheiden. Deze lijkt sterk op de andere verdubbelingscategorieën, maar verschilt daarvan doordat er meer dan één de klemtoon aanwezig is, zoals *luilakken* en *hindernissen*, en/of doordat de medeklinkers worden gevolgd door een volle vocaal in plaats van een sjwa, zoals *makkie* of *herrie* (Zuidema, p.c.). De woorden in deze subcategorie zullen voor het gemak *herrie-woorden* genoemd worden. In tabel 1 staat een uitgebreid overzicht van de beschrijving en benaming van de categorieën.

Categorie	Beschrijving Basisspellinggids	Voorbeelden	Benaming
4.2	Inheemse woorden met een gesloten lettergreep gevolgd door stomme e		Inheemse verdubbelingswoorden
4.2a	meervoud en werkwoord op - *en*, diminutief op - *etje* en vormen op - *e*, dus woorden met een suffix dat een stomme *e* bevat die je als <e> schrijft	tellen, tamme, bommetje	Tamme woorden
4.2b	- *el*, - *er* die bij de basis horen, geen flectionele suffixen, wel een stomme *e* die je als <e> schrijft	nummer, korrel, bibberen	Korrel-woorden
4.2c	Woorden op - *ing*, - *ig*, - *lijk*, dus een stomme *e* die niet als <e> geschreven wordt.	pittig, pudding, verschrikkelijk, vergissing	Pudding-woorden
4.2d	Inheemse verdubbelingswoorden die net even anders zijn dan bovenstaande woorden, omdat ze meer dan één volle vocaal bevatten.	makkie, herrie, luilakken, hindernissen	Herrie-woorden

Tabel 1. Overzicht beschrijving en benaming categorieën 4.2, 4.2a, 4.2b, 4.2c en 4.2d

De genoemde subcategorieën zijn vervolgens verder onder te verdelen in zogenaamde ‘tripletten’ (Zuidema & Neijt, 2012). Elk triplet beschrijft een onderdeel van een woord, waarbij zowel de orthografische weergave als de uitspraak wordt beschreven. Ook verwijst elk triplet naar de betreffende spellingregels en -categorieën uit de *Van Dale Spellinggids*.[6] Zuidema en Neijt (2012) hebben in hun artikel over de wenselijkheid en haalbaarheid van een verrijking van de Woordenlijst Nederlandse Taal de tripletten als nieuw concept geïntroduceerd. De auteurs zien deze tripletten als de ‘moleculen’ van de Nederlandse spelling en elk woord bestaat uit meerdere

tripletten. Ze geven de relatie weer tussen spelling, uitspraak en regel. Schematisch ziet een triplet er zo uit: {1; 2; 3}, waarbij { } staan voor het begin/einde van het triplet en; als scheiding dient tussen de spelling (1), uitspraak (2) en bijbehorende regel (3).

Het woord *koets* zou als volgt in een triplettenreeks weergegeven kunnen worden: {k; k; -} {oe; u; -} {t; t; -} {s; s; -}. In dit geval zijn alle letters klankzuiver, wat betekent dat de letter (spelling) op de eerste plaats en klank op de tweede plaats in het triplet overeenkomen. Het streepje op de derde plaats in het triplet geeft aan dat het hier om een spellingzuivere klank-letterverbinding gaat en er dus geen regel aan verbonden is. In

tabelvorm (tabel 2), van boven naar onder gelezen, is duidelijk te zien hoe de tripletten zijn gevormd. Deze tabel zou je dus voor elk woord kunnen invullen.

koets

begin triplet	{	{	{	{
spelling	k	oe	t	s
scheidingsteken	;	;	;	;
uitspraak	k	u	t	s
scheidingsteken	;	;	;	;
regel	-	-	-	-
einde triplet	}	}	}	}
	{k;k;-}	{oe;u;-}	{t;t;-}	{s;s;-}

Tabel 2. Triplettenopbouw 'koets'

Wanneer je het woord *willen* en *kunnen* in tripletten schrijft, lijkt het op het eerste gezicht erg ingewikkeld: {w;[w;-}{il=l;I]=1;4.2a}{en;@n;2.2} en {k;k;-}{un=n;Y]=n;4.2a}{en;@n;2.2}. Bouw je deze tripletten echter op vanuit een tabel, zoals hierboven bij *koets*, dan kun je zien dat het juist heel overzichtelijk en duidelijk is. Let daarbij op de andere tekens die kunnen voorkomen in tripletten:

[...] klemtoon
=syllabe- en lettergreepgrens

	willen			***kunnen***		
begin triplet	{	{	{	{	{	{
spelling	w	il=l	en	k	un=n	en
scheidingsteken	;	;	;	;	;	;
uitspraak	[w	I]=1	@n	k	Y]=n	@n
scheidingsteken	;	;	;	;	;	;
regel	-	4.2a	2.2	-	4.2a	2.2
einde triplet	}	}	}	}	}	}
	{w;[w;-}	{il=l;I]=1;4.2a}	{en;@n;2.2}	{k;k;-}	{un=n;Y]=n;4.2a}	{en;@n;2.2}

Tabel 3. Triplettenopbouw 'willen' en 'kunnen'

Door het gebruik van deze tripletten, wordt duidelijk dat deze twee woorden in spelling eigenlijk overeenkomen, ook al delen ze weinig letters en klanken. De tripletten zijn hetzelfde opgebouwd, al is het met verschil-

lende letters en klanken en ze verwijzen naar dezelfde regels uit de *Van Dale Basisspellinggids*.

In hoeverre dit steeds specifieker wordende onderscheid nodig is, wordt onderzocht in dit artikel. Er wordt gekeken tot op welk detailniveau de spellingscategorieën opgesplitst moeten worden om nog zinvol te zijn voor het beschrijven van de spellingvaardigheid en spellingontwikkeling.

1.2 Probleemstelling

In dit onderzoek wordt er onderzocht in hoeverre het opdelen van de spelling in categorieën, subcategorieën en tripletten(clusters) bijdraagt aan een 'goede' beschrijving van de spellingvaardigheid en - ontwikkeling, met in het bijzonder aandacht voor de inheemse verdubbelingswoorden. Er wordt dus niet gekeken naar de soort categorie-indeling, maar naar de mate van detail. De hoofdvraag die hier bij hoort is:

> *Hoeveel detailinformatie is er nodig om de spellingvaardigheid en -ontwikkeling van het verdubbelen te beschrijven?*

Om te onderzoeken hoeveel detailinformatie er nodig is, wordt aan de hand van de volgende deelvragen de categorieverdeling steeds gedetailleerder.

1. *Welke informatie geeft categorie 4.2 en is die (te) gedetailleerd (genoeg)?*
2. *Welke informatie geven de subcategorieën 4.2a, 4.2b, 4.2c en 4.2d en is die (te) gedetailleerd (genoeg)?*
3. *Welke informatie geven de triplettenclusters van type 4.2 en is die (te) gedetailleerd (genoeg)?*

Aangezien er in de gebruikte data een paar honderd verschillende tripletten zijn van de categorie 4.2, is het onmogelijk om alle tripletten apart te analyseren. Daarom is ervoor gekozen om de tripletten te analyseren in clusters. Er zijn verschillende manieren om de tripletten te clusteren, zoals het samennemen van tripletten met vormelijke overeenkomsten, maar in dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van clusters die gebaseerd zijn op frequentie. Dit leek een logische verdeling, omdat de verwachting is dat tripletten die vaak voorkomen vaker goed geschreven worden dan tripletten die niet frequent zijn.

2 Methode

2.1 Materiaal

In dit onderzoek is er gebruik gemaakt van de data van een onderzoeksproject dat reeds aan de Radboud Universiteit plaatsvindt.[7] In dit project wordt een databank aangelegd van teksten die geschreven zijn door basisschoolleerlingen. De databank is nog in ontwikkeling en zal uiteindelijk longitudinale data bevatten van leerlingen uit groep 4 tot en met 8 van reguliere en speciale scholen door heel Nederland. Op het moment dat dit onderzoek werd uitgevoerd, was de databank nog niet klaar, maar werd er een gedeelte van de verzamelde data ter beschikking gesteld. De teksten die zijn gebruikt voor dit onderzoek zijn de eerste teksten die zijn ingevoerd en geanalyseerd. Ze zijn geschreven in de eerste helft van het schooljaar, eind 2012, en zijn omgezet naar kolommen in Excel. Naast elk door een kind geschreven woord (‘er staat’), is de spellingcorrecte versie (‘moet zijn’) van het woord gezet, zodat automatische analyse van de teksten mogelijk werd.

Aan de hand van de spellingcorrecte woorden zijn er achter het merendeel van de werkwoorden en nomina automatisch de bijbehorende tripletten gezet, want op het moment van onderzoek zijn er alleen tripletten voor deze twee woordsoorten beschikbaar. Woorden als *bakken, batterijen* en *appel* krijgen dan onderstaande tripletten, waarbij handmatig met een rode kleur is aangegeven welke woorden fout zijn geschreven en in welke triplet(ten) de fout zit.[8] In tabel 4 zijn voor de duidelijkheid de fouten aangegeven met grijze arcering.

‘er staat’ ‘moet zijn’ triplet 1	**triplet 2**	**triplet 3**	**triplet 4**
batarije batterijen ‘b?[[b?-’	‘at=t?A]]=t?4.2b’	‘e=ij=?@=[r3]=?65&52’	‘en?@n?2.2’
bakken bakken ‘b?[b?-’	‘ak=k?A]=k?4.2a’	‘en?@n?2.2’	
appol appel ‘ap=p?[A]=p?4.2b’	‘el?@1?2.2’		

Tabel 4. Voorbeeld triplettoekenning

Het corpus bestaat uit 54017 items die geschreven zijn door in totaal 280 verschillende leerlingen. De leerlingen zijn verspreid over de groepen 4 tot en met 8. Iets minder dan de helft van alle items is voorzien van tripletten (25729 items). Een overzicht van het aantal leerlingen per leerjaar is te vinden in tabel 5 in de kolom ‘totaal’.

Tabel 5 - Per leerjaar het aantal leerlingen en het aantal leerlingen dat woorden schrijft van categorie 4.2.

	aantal leerlingen	
	totaal	***categorie 4.2***
groep 4	30	25
groep 5	37	27
groep 6	82	79
groep 7	71	67
groep 8	60	60
totaal	280	258

Tabel 5. Per leerjaar het aantal leerlingen en het aantal leerlingen dat woorden schrijft van categorie 4.2.

Uit het totale bestand zijn alle, zowel goed als fout geschreven, items verzameld die onder de inheemse verdubbelingswoorden vallen (gesloten lettergreep gevolgd door lettergreep met stomme *e*). Bij deze selectie bleken er in totaal 22 leerlingen te zijn afgevallen, omdat zij geen enkel inheems verdubbelingswoord (categorie 4.2) hadden geschreven, dus er zijn 258 leerlingen overgebleven voor dit onderzoek. De leerlingen komen uit groep 4 tot en met 8. De verdeling van het aantal leerlingen per leerjaar dat woorden uit categorie 4.2 heeft geschreven, staat weergegeven in tabel 3 in de kolom ‘categorie 4.2’.

Groep 4 en 5 zijn ongeveer even groot, maar twee tot drie keer kleiner dan groep 6 tot en met 8. Groep 6 is de grootste groep met 79 leerlingen, gevolgd door groep 7 met 67 leerlingen, groep 8 met 60 leerlingen en tot slot groep 5 en 4 met respectievelijk 27 en 25 leerlingen.

2.2 Goedpercentage

In de literatuur wordt meestal enkel het aantal fouten geteld, maar in tegenstelling tot voorgaande onderzoeken wordt het aantal fouten in dit onderzoek omgezet in *goedpercentages*. Aangezien het de bedoeling is dat leerlingen een stijgende lijn laten zien in hun ontwikkeling, ligt de keuze voor goedpercentages in plaats van *foutpercentages* voor de hand. Per leerjaar wordt het goedpercentage berekend voor de verschillende categorieverdelingen.[9] Vervolgens worden de uitkomsten met elkaar vergeleken waardoor het duidelijk wordt hoe gedetailleerd de categorieverde-

ling moet zijn om de spellingvaardigheid en -ontwikkeling te kunnenbeschrijven.

2.3 Procedure

Om de eerste vraag te beantwoorden, worden alle items verzameld die onder de inheemse verdubbelingswoorden vallen. Vervolgens wordt het aantal gemaakte fouten geteld en het goedpercentage berekend. De uitkomsten (goed én fout) worden per jaarlaag gescheiden zodat er vergelijking mogelijk is en er een eventueel ontwikkelingspatroon verschijnt. Geeft het goedpercentage met dit globale onderscheid (categorie 4.2) genoeg informatie?

Vervolgens wordt er voor de tweede deelvraag een opdeling gemaakt binnen de categorie 4.2: tamme woorden (4.2a), korrel-woorden (4.2b), pudding-woorden (4.2c) en herrie-woorden (4.2d), in totaal dus vier stuks. De percentages goed en fout worden per subcategorie en jaarlaag vergeleken, waardoor er mogelijk een ontwikkelingspatroon te ontdekken is. Verschilt de ontwikkeling van percentages goed en fout per subcategorie? Wanneer er geen patroon ontdekt wordt, kan dit betekenen dat het niet zinvol is om de inheemse verdubbelingswoorden verder op te delen in subcategorieën. Is er genoeg informatie om een ontwikkeling te laten zien of is een globalere of fijnmazigere categorieverdeling (4.2a, b, c en d) beter?

De laatste deelvraag wordt beantwoord door de tripletten te verdelen in clusters op basis van frequentie. Aan de hand van de frequentiegegevens (beschikbaar gesteld door J. Zuidema) zijn er drie groepen gemaakt: hoogfrequente tripletten, middenfrequente tripletten en laagfrequente tripletten. De verdeling is zo gemaakt, dat de hoog- en laagfrequente tripletten met grote afstand van elkaar verschillen. De grens voor laagfrequente tripletten is gelegd op tien of minder voorkomens en de grens voor hoogfrequente tripletten op meer dan honderd voorkomens. Het aantal items binnen deze drie triplettenclusters in het corpus met inheemse verdubbelingswoorden is weergegeven in tabel 6.

Frequentie (lijst Zuidema)	*Aantal items*
Laag 1-10	377
Midden 11-99	942
Hoog 100+	368

Tabel 6. Aantal items per frequentiegroep

De items in de hoog- en laagfrequente triplettenclusters zijn in aantal ongeveer even groot. De middenfrequente groep is bijna tweeënhalf keer zo groot.

Per leerjaar wordt het goedpercentage berekend voor elk van de drie triplettenclusters. Zo wordt het mogelijk om zowel de verschillende frequentiegroepen als de resultaten per leerjaar met elkaar te vergelijken. Is er genoeg of te veel informatie om een ontwikkeling te beschrijven?

3 Resultaten

Tijdens het analyseren van de data kwam er een aantal lastige gevallen naar voren. Aangezien in dit onderzoek niet gekeken wordt naar andere (spel)fouten dan die uit categorie 4.2, zijn woorden met fouten in andere categorieën goed gerekend. De fout zat in deze gevallen niet in het verdubbelen, dus is als fout niet relevant voor dit onderzoek. Woorden zoals *lopenm* (lopen), *exame* (examen), *voor#tel#len* (vertellen) tellen dus mee bij het goedpercentage.[10] Woorden die meerdere fouten bevatten, waaronder een verdubbelingsfout, zijn eveneens meegeteld als fout, bijvoorbeeld: *gelaazen* (geblazen) en *8#talen* (achttallen). Woorden als *gegeet* (gegeten) zijn eruit gelaten, omdat het onduidelijk is hoe ze geanalyseerd moeten worden, want daar lijkt niet iets fout te zijn gegaan bij het verdubbelen, maar lijkt er eerder sprake te zijn van een dialectvorm of iets anders en is het moeilijk om iets te zeggen over de verdubbeling. Gevallen als *hleren* (kleren) zijn er wel in gelaten en goed gerekend, want de twijfel zit niet in het relevante deel. Daarbij lijken de geschreven *h* en *k* veel op elkaar en kan het mogelijk verkeerd getranscribeerd zijn. Er zijn geen woorden gevonden waarin twee of meer verdubbelingsfouten zijn gemaakt in één woord.

Uiteindelijk zijn er 1687 items van inheemse verdubbelingswoorden overgebleven voor dit onderzoek. De verdeling van het aantal leerlingen en het aantal items over de leerjaren is weergegeven in tabel 7.

groep	*aantal leerlingen*	*items 4.2*
4	25	93
5	27	126
6	79	842
7	67	301
8	60	325
totaal	258	1687

Tabel 7. Verdeling van het aantal leerlingen en items per leerjaar voor leerlingen die 4.2-woorden schrijven

Tabel 7 laat zien dat groep 6 met grote afstand het hoogste aantal items heeft, maar dat er in groep 6 ook meer leerlingen zitten dan in de andere leerjaren. De uitkomsten behorend bij de verschillende deelvragen zullen nu achtereenvolgens behandeld worden.

3.1 Deelvraag 1

Om te kunnen onderzoeken welke informatie de analyse van inheemse verdubbelingswoorden oplevert, is er per leerjaar geteld hoeveel van deze woorden er gebruikt zijn. Vervolgens is aan de hand van het aantal fouten uitgerekend wat het goedpercentage is. De resultaten staan weergegeven in tabel 8.

	totaal 4.2	*aantal 4.2 fout*	*goedpercentage 4.2*
groep 4	93	47	49%
groep 5	126	68	46%
groep 6	842	88	90%
groep 7	301	25	92%
groep 8	325	8	98%
totaal	1687	236	86%

Tabel 8. Foutenanalyse inheemse verdubbelingswoorden (categorie 4.2)

Zowel in tabel 7 als in tabel 8 is te zien dat groep 6 veel meer items en leerlingen bevat dan de andere groepen. Om deze verschillen te kunnen duiden, staat in tabel 9 per leerjaar het gemiddelde totaal aantal geschreven woorden per leerling (‘totaal woorden’), het gemiddelde

aantal geschreven inheemse verdubbelingswoorden per leerling (‘type 4.2 woorden’) en het percentage inheemse verdubbelingswoorden ten opzichte van het totaal aantal woorden ('% 4.2). De getallen onder ‘totaal woorden’ en ‘type 4.2 woorden’ zijn absolute getallen, onder ‘% 4.2’ staan uiteraard percentages.

	Gemiddeld per leerling		
	Totaal woorden	*Type 4.2 woorden*	%4.2
groep 4	125	3,10	2,5%
groep 5	112	3,41	3,0%
groep 6	268	10,27	3,8%
groep 7	185	4,24	2,3%
groep 8	213	5,42	2,5%

Tabel 9. Gemiddeld aantal woorden (totaal en 4.2) per leerling

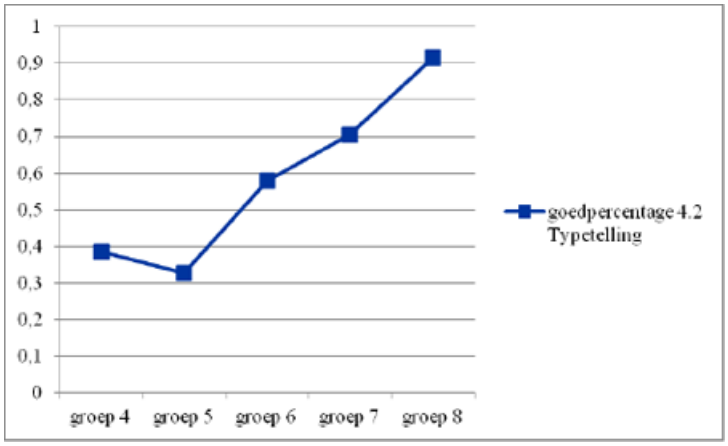
Tabel 9 laat zien dat er in groep 6 gemiddeld per leerling 10,27 inheemse verdubbelingswoorden worden gebruikt, terwijl het gemiddelde van groep 4 en 5 rond de drie woorden ligt en in groep 7 en 8 ligt het gemiddelde tussen de vier en ruim vijf woorden. In groep 6 schrijft de leerling gemiddeld ook meer woorden in totaal, maar dit verschilt niet significant met bijvoorbeeld groep 8. Aangezien de tekstomvang en dus het aantal gebruikte woorden per leerling varieert, zeggen de absolute getallen weinig. Daarom is het gemiddelde percentage inheemse verdubbelingswoorden ten opzichte van het totaal aantal geschreven woorden per leerling berekend. Het aantal geschreven inheemse verdubbelingswoorden in verhouding met het totaal aantal gebruikte woorden per leerling verschilt niet enorm: bij alle leerjaren ligt het gemiddelde tussen de 2,3% en 3,8%.

Het gemiddelde percentage inheemse verdubbelingswoorden ligt in groep 6 het hoogst en kan mogelijk verklaard worden doordat er in groep 6 heel vaak de woorden *hebben* en *kunnen* gebruikt zijn. Zo wordt *kunnen* 244 keer geschreven en *hebben* bijna 200 keer. Om de invloed van het gebruik van veel dezelfde woorden uit te sluiten, is er behalve een tokentelling, ook een typetelling uitgevoerd, zie tabel 10.

	Typetelling per leerling		
	totaal 4.2	***aantal 4.2 fout***	***goed% 4.2***
groep 4	39	24	38%
groep 5	55	37	33%
groep 6	112	47	58%
groep 7	78	23	71%
groep 8	84	7	92%

Tabel 10. Typetelling inheemse verdubbelingswoorden (4.2) per leerling

De uitschieter van groep 6 is door de typetelling een stuk kleiner geworden en de goedpercentages liggen lager dan die van de tokentelling. De type- en tokentelling verschillen echter zo weinig, dat alleen de resultaten van de typetelling gepresenteerd zullen worden. Ook omdat typetellingen in het algemeen het best reflecteren wat er in de hersenen gebeurt en we daar dus beter conclusies uit kunnen trekken. De gegevens uit tabel 10 zijn in grafiek 1 gezet.



Grafiek 1. Goedpercentage inheemse verdubbelingswoorden (4.2) per leerjaar

De grafiek geeft, behalve bij groep 5, een gelijkmatig stijgende lijn weer. Het verschil bij de typetelling tussen groep 4 en 5 is niet significant bevonden (t-toets) en er kan dus in geen geval gesproken worden van een U-bocht.

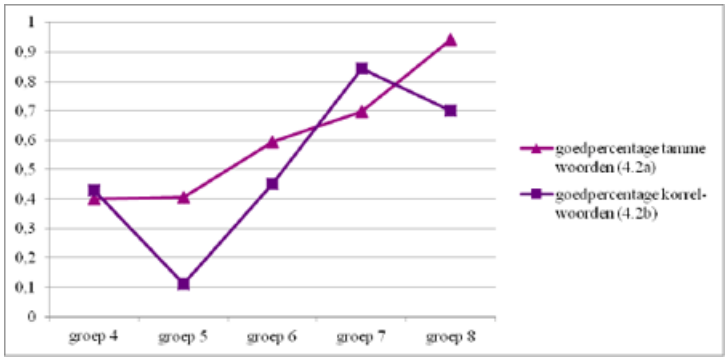
3.2 Deelvraag 2

Van de tamme (4.2a), korrel- (4.2b), pudding- (4.2c) en herrie-woorden (4.2d) is een typetelling gedaan.[11] De resultaten zijn weergegeven in tabel 12.

	totaal				**aantal fout**				**goed%**	
	4.2a	***4.2b***	***4.2c***	***4.2d***	***4.2a***	***4.2b***	***4.2c***	***4.2d***	***4.2a***	***4.2b***
groep 4	30	7	2		18	4	2		40%	43%
groep 5	42	9	2	2	25	8	2	2	40%	11%
groep 6	84	20	6	2	34	11	2	0	60%	45%
groep 7	53	19	2	4	16	3	2	2	70%	84%
groep 8	69	10	3	2	4	3	0	0	94%	70%

Tabel 12. Typetelling per leerjaar

Voor de pudding- en herrie-woorden (4.2c en d) waren te weinig waarnemingen om het percentage van te berekenen. De waarnemingen van tamme woorden (4.2a) en korrel-woorden (4.2b) zijn ook aan de lage kant, maar om een vergelijking te kunnen maken is er toch voor gekozen om percentages te berekenen. De gegevens uit tabel 12 zijn in grafiek 3 gezet.



Grafiek 3. Goedpercentage tamme woorden (4.2a) en korrel-woorden (4.2b), typetelling

In grafiek 3 zijn van de tamme woorden en korrel-woorden de goed-percentages van de typetelling te zien.[12] De daling tussen groep 7 en 8 is significant ($t(159)=2{,}045$, $p < .001$). Dat is een opvallend resultaat, aangezien er verwacht mag worden dat het goedpercentage in groep 8 het hoogst is en niet meer daalt.

De vergelijking tussen de inheemse verdubbelingswoorden en de onderverdeling in 4.2a, b, c en d is er nieuwe en nuttige informatie verkregen. Zo is het duidelijk geworden dat de pudding- en herrie-woorden (4.2c en d) te weinig voorkomen om iets over te zeggen en dat de tamme woorden en korrel-woorden (4.2a en b) een verschillende ontwikkelingslijn volgen. De tamme woorden worden over het algemeen beter gedaan dan de korrel-woorden.

3.3 Deelvraag 3

In tabel 14 staat het goedpercentage per leerjaar voor de laag-, midden- en hoogfrequente triplettenclusters.

	laagfrequent		**middenfrequent**		**hoogfrequent**	
	totaal	***aantal fout***	***totaal***	***aantal fout***	***totaal***	***aantal fout***
groep 4	3	1	16	10	19	12
groep 5	6	5	32	18	16	13
groep 6	6	3	68	25	37	20
groep 7	5	3	51	12	22	7
groep 8	7	0	41	6	35	2

Tabel 14. Typetelling frequenties

Allereerst valt het op dat bij deze analyse weinig waarnemingen zijn en dat heeft te maken met het (te) kleine corpus. In de tabel zijn dan ook geen goedpercentages te vinden. Het heeft geen toegevoegde waarde om de gegevens uit tabel 14 wel in percentages om te zetten of om de gegevens in een grafiek te presenteren.

4 Conclusie/Discussie

In dit onderzoek is er onderzocht hoeveel detailinformatie er nodig is om de spellingvaardigheid en - ontwikkeling te beschrijven. Aan de hand van één spellingonderwerp, namelijk medeklinkerverdubbeling, is dit onderzocht. Wat is de beste methode: een globale onderverdeling zoals categorie 4.2 (inheemse verdubbelingswoorden: gesloten lettergreep gevolgd door stomme *e*), een gedetailleerde verdeling in subcategorieën 4.2a (tamme woorden: meervoud en werkwoorden op - *en*, diminutief op - *etje* en vormen op - *e*), 4.2b (korrel-woorden: geen meervoud), 4.2c (pudding-woorden: woorden op -*ig*, -*lijk* en - *ing*) of 4.2d (herrie-woorden: lijkt op inheems, maar volle vocaal i.p.v. sjwa en/of mist klemtoon), of de fijnmazige verdeling in triplettenclusters? Hieronder worden achtereenvolgens de deelvragen behandeld en wordt uiteindelijk antwoord gegeven op de centrale vraag.

1. Welke informatie geeft categorie 4.2 en is die (te) gedetailleerd (genoeg)?

De informatie die verkregen wordt wanneer alleen de inheemse verdubbelingswoorden (4.2) worden onderscheiden, is overzichtelijk en geeft een ontwikkelingslijn weer, hoewel niet alle verschillen in goedpercentage tussen de leerjaren significant zijn. De ontwikkeling werd weergegeven in een lijngrafiek, maar er is geen sprake geweest van een longitudinaal onderzoek en per leerjaar is er maar één meetmoment geweest. Daarom is het belangrijk om vooral naar de meetpunten in de grafiek te kijken. Deze meetpunten laten zien dat er tussen groep 4 en 8 zeker sprake is van vooruitgang. In groep 8 hebben de leerlingen zelfs een goedpercentage van 98% gehaald.

Wat opvalt, is dat de inheemse verdubbelingswoorden maar een paar procent vormen van het totaal aantal woorden. De piek in het aantal inheemse verdubbelingswoorden in groep 6 is mogelijk te verklaren door de onderwerpen van de opstellen, want de woorden *kunnen* en *hebben* zijn elk goed voor ongeveer een kwart van het totaal aantal inheemse verdubbelingswoorden in groep 6. Dit wordt ondersteund door het feit dat bij de typetelling de piek is teruggebracht. De enorme stijging tussen groep 5 en 6 zou dan ook verklaard kunnen worden door het vele gebruik van die twee woorden en hoeft niet direct te maken te hebben met de inhoud van het spellingsonderwijs en het leren van medeklinkerverdubbeling.

Informatie van alleen de inheemse verdubbelingswoorden is niet genoeg, want het is niet duidelijk welk onderdeel van het verdubbelen (werkwoorden, meervoudsvormen, 'moeilijke woorden') er fout gaat, terwijl dit een belangrijk gegeven kan zijn, zeker voor het onderwijs. Daarnaast is er uit de informatie ook niet af te leiden of de leerlingen überhaupt een onderscheid maken in verschillende onderdelen van verdubbeling. Wanneer dus alleen categorie 4.2 (inheemse verdubbelingswoorden) wordt gebruikt om de spellingvaardigheid in kaart te brengen, lijkt er een ontoereikend beeld te worden gegeven. Categorie 4.2 is niet gedetailleerd genoeg.

Wat betreft de ontwikkeling in spelling lijkt er wel genoeg informatie te zijn, want uiteindelijk nadert het goedpercentage de 100%, wat betekent dat, ongeacht de verschillen binnen de inheemse verdubbelingswoorden, de verdubbeling bijna foutloos gaat in groep 8. Deze manier van analyseren brengt de ontwikkeling in zijn geheel, globaal, dus goed in kaart.

2. Welke informatie geven de subcategorieën 4.2a, 4.2b, 4.2c en 4.2d en is die (te) gedetailleerd (genoeg)?

De informatie die de subcategorieën 4.2a (tamme woorden), 4.2b (korrel-woorden), 4.2c (pudding-woorden) en 4.2d (herrie-woorden) geven is een stuk gedetailleerder dan de informatie van alleen de inheemse verdubbelingswoorden. Het is nu bijvoorbeeld duidelijk dat één subcategorie, de tamme woorden, het grootste aandeel heeft in het aantal verdubbelingsgevallen.[13] De korrel-woorden staan op de tweede plaats.[14] De pudding- en herrie-woorden komen in dit corpus nauwelijks voor.

De informatie die de onderverdeling in subcategorieën geeft, kan waardevol zijn, omdat hieruit af te leiden is dat het weinig rendement oplevert wanneer er in het onderwijs veel aandacht besteed wordt aan pudding-woorden en herrie-woorden. Met name de verbetering van tamme woorden en korrel-woorden zal tot een hoger goedpercentage leiden. De tamme woorden gaan gemiddeld vaker goed dan korrel-woorden, wat ervoor pleit dat er aan de korrel-woorden extra aandacht besteed zou moeten worden om het goedpercentage van het verdubbelen nog meer te verhogen.

In eerste instantie leek de dalende lijn tussen groep 7 en 8 mogelijk een begin te zijn van een U-bocht die over de grenzen van het basis- en middelbaar onderwijs loopt of een gevolg van een plafondeffect, maar het

verschil tussen 7 en 8 is niet significant en ook de gemaakte fouten lijken niet te wijzen op een U-bochtontwikkeling. Mogelijk kan de aansluiting en overgang tussen basisonderwijs en middelbaar onderwijs in de toekomst onderzocht worden.

Wat betreft de vergelijking tussen inheemse verdubbelingswoorden (4.2) en de onderverdeling in de subcategorieën 4.2a, b, c en d, is er nieuwe en nuttig informatie verkregen. Geconcludeerd kan worden dat de kennis over tamme woorden niet automatisch gegeneraliseerd wordt naar korrel-woorden.

De spellingontwikkeling is goed te beschrijven door tamme woorden en korrel-woorden te onderscheiden. Ook de spellingvaardigheid is beter te beschrijven aan de hand van tamme woorden en korrel-woorden dan met pudding- en herrie-woorden, want die is gebaseerd op enkele waarnemingen en is niet betrouwbaar. Achter het gebruik van pudding-woorden en herrie-woorden lijkt geen logica te zitten. Dit type woorden lijkt namelijk relatief vaak fout te gaan en kan dus als 'moeilijk' gezien worden. Ondanks deze moeilijkheid is er aanwijzing gevonden dat deze woorden later in hogere klassen van de basisschool vaker gebruikt worden dan in de lagere klassen. Je zou namelijk verwachten dat moeilijke woorden pas later aangeboden worden en daardoor ook pas later steeds meer gebruikt zullen worden, maar dit is niet het geval in het corpus dat gebruikt is in dit onderzoek. Deze uitkomsten doen wel vermoeden dat de gekozen hiërarchie van Cranshoff en Zuidema (2010) in lijn ligt met de moeilijkheidsgraad of een zekere frequentie van het type woorden. De moeilijkheidsgraad die uit de categorieaanduiding volgt, klopt met de hier gepresenteerde bevindingen.

3. Welke informatie geven de tripletten(clusters) van type 4.2 en is die (te) gedetailleerd (genoeg)?

De tripletten van de inheemse verdubbelingswoorden die op basis van frequentie geclusterd zijn, geven in grote lijnen dezelfde ontwikkeling weer als de verdeling op basis van de categorieën van Cranshoff en Zuidema (2010), maar er is een belangrijk verschil. De verwachting is namelijk dat hoogfrequente tripletten bekender zijn en daardoor op enige manier 'makkelijker' worden bevonden, maar uit dit onderzoek is gebleken dat de laagfrequente tripletten in groep 6 significant vaker goed geschreven worden. De hoogfrequente tripletten hebben in groep 6 en 7 een significant lager goedpercentage en dat is opvallend. Een duidelijke verklaring kan er niet gegeven worden, maar misschien is het aantal obser-

vaties te laag of is de verdeling op basis van Zuidema's frequenties geen goede categorisatie, in ieder geval niet voor het doel van dit onderzoek.

De informatie die de triplettenclusters van hoog-, midden- en laagfrequent geven, levert geen nieuwe inzichten op. Dit is vooral te wijten aan het feit dat het aantal waarnemingen aan de lage kant is, maar daar waren ook bij de andere categorieverdelingen problemen mee. In toekomstig onderzoek kunnen de tripletfrequenties nader onderzocht worden en bijvoorbeeld worden gekeken in hoeverre deze frequenties samenhangen met woordfrequenties.

De centrale vraag '*Hoeveel detailinformatie is er nodig om de spellingvaardigheid en - ontwikkeling van het verdubbelen te beschrijven?*' kan nu beantwoord worden. Het is duidelijk geworden dat alleen het onderscheiden van de inheemse verdubbelingswoorden (4.2) niet genoeg informatie geeft om de spellingvaardigheid van verdubbeling goed te kunnen beschrijven. Het vraagt enig voorbehoud om deze uitspraak ook te laten gelden voor de andere categorieën in de *Van Dale Basisspellinggids*, maar het is voor te stellen dat ook bij die andere categorieën een gedetailleerdere categorisering gewenst is voor het beschrijven de spellingvaardigheid en - ontwikkeling.

De subcategorieën geven een veel gedetailleerdere beschrijving dan alleen de verdubbelingswoorden en zijn met het oog op het onderwijs mogelijk voldoende onderverdeeld. Binnen de inheemse verdubbelingswoorden heeft de verdeling in tamme, korrel-, pudding- en herrie-woorden interessante informatie gegeven, want twee van de vier subcategorieën bleken nauwelijks gebruikt te worden in groep 4 tot en met 8. Het is duidelijk geworden welke onderdelen wezenlijk verschil kunnen maken in het goedpercentage. Daarbij zijn deze categorieën zodanig onderverdeeld, dat de onderwerpen per categorie zinvol en begrijpelijk zijn voor het onderwijs. De subcategorieën beslaan namelijk onderwerpen als 'meervoudsvormen op *-en*' en 'woorden op *-ig*, *-ing* en *-lijk*' en zijn makkelijk te vertalen naar het onderwijs en lesmethodes.

De meest gedetailleerde analysemethode, de verdeling in tripletten-clusters, heeft een onduidelijk beeld gegeven. Door het (te) kleine corpus is niet van alle leerjaren betrouwbare informatie beschikbaar over de laagfrequente, middenfrequente en hoogfrequente triplettenclusters. De verwachting dat hoogfrequente tripletten eerder een hoger goedpercentage bereiken dan de andere twee clusters, is niet uitgekomen, want verrassend

genoeg bleken er in de hoogfrequente tripletten in een aantal gevallen juist meer fouten te worden gemaakt.

De eindconclusie is dat een meer gedetailleerde methode dan de onderverdeling in subcategorieën andere en nog waardevollere informatie kan opleveren, maar dan is een andere categorisatie waarschijnlijk beter dan de frequentie van triplettenclusters die gekozen zijn in dit onderzoek. Een onderverdeling op basis van woordfrequentie of een tripletfrequentie met een ander uitgangspunt geeft mogelijk andere (en betere?) informatie. Daarbij is het van belang om gebruik te maken van een veel groter corpus dan in dit onderzoek, omdat er in dit onderzoek voor bepaalde categorieën veel te weinig waarnemingen waren. Het is daarbij ook belangrijk om een verdeling aan te houden die op enige manier vertaald kan worden naar het onderwijs, want anders blijft het informatie die alleen betekenis heeft in het wetenschappelijke veld.

4.1 Kritische noten

Bij dit onderzoek bleek dat het corpus aan de kleine kant is, waardoor er voor een aantal variabelen te weinig waarnemingen zijn om conclusies aan te verbinden.[15] Ook zou een corpus met longitudinale data een uitkomst zijn, omdat een ontwikkeling dan pas echt te beschrijven is.

In hoeverre de in dit onderzoek verkregen informatie en conclusies te generaliseren zijn, is niet duidelijk. Toch geven de uitkomsten van dit onderzoek de verwachting dat een foutenanalyse op basis van de categorieën, zoals 4.2, 6.1 en 8.3, niet gedetailleerd genoeg is. Een analysemethode die meer details geeft, zoals 4.2a, b, c en d, is waardevoller en geeft zinvollere informatie waar ook het onderwijs mee kan werken. Of de verdeling in tripletten(clusters) te gedetailleerd is, kan op basis van dit onderzoek niet met zekerheid gezegd worden.

4.2 Vervolgonderzoek

Voor vervolgonderzoek kan het interessant zijn om de uitkomsten van dit onderzoek, en de categorieverdeling van Cranshoff en Zuidema (2010) in het bijzonder, te vergelijken met verschillende schoolmethodes. Is de volgorde van de spellingonderwerpen in de schoolmethode hetzelfde als de categorieverdeling van Cranshoff en Zuidema? Zijn bijvoorbeeld de ‘hoge’ categorieën moeilijker en worden deze vaker of later behandeld?

In toekomstig onderzoek kan het ook interessant zijn om de inheemse verdubbelingswoorden te vergelijken met de andere categorieën uit hoofdcategorie 4 (4.1, 4.3 t/m 4.7). Deze verdeling van de categorieën zal zeker voor het onderwijs zinvolle informatie geven, omdat de categorieën 'begrijpelijke' onderwerpen beschrijven die eenvoudig te vertalen zijn naar het onderwijs en schoolmethodes. Daarnaast kan een onderzoek de verschillende categorieën van een hoger niveau uit de *Van Dale Basisspellinggids* vergelijken (categorie 1 t/m 14).

Zoals eerder al werd aangegeven, kan een onderzoek over de grenzen van het basis- en middelbaar onderwijs waardevolle informatie opleveren. Het onderzoek wordt wel gecompliceerd doordat er op de basisschool over het algemeen geen onderscheid in niveau wordt gemaakt en op de middelbare school wel (vmbo, havo, vwo). Zeker gezien het hoge goedpercentage dat in dit onderzoek gehaald werd in groep 8 is het interessant om te zien hoe de niveaus zich verder ontwikkelen en of er überhaupt nog ontwikkeling zichtbaar is.

Bij de conclusie van deelvraag 3 werd al genoemd dat het nieuwe inzichten kan opleveren wanneer de tripletfrequenties en woordfrequenties worden vergeleken. Is er een verband tussen deze twee varianten of staan ze geheel los van elkaar? Betekent het bijvoorbeeld dat een triplet dat hoogfrequent is ook altijd in woorden zit met een hoge frequentie of kan het ook zijn dat hoogfrequente tripletten in laagfrequente woorden voorkomen?

Bibliografie

Booij, G., Hamans, C., Van Minnen, C., Verhoeven, G. & Balk-Smit Duyzentkunst, F. 1979. *Spelling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Cranshoff, B. & Zuidema, J. 2010. *Van Dale Basisspellinggids*. Utrecht/Nederland: Van Dale Uitgevers.
De Schryver, J. & Neijt, A. 2005. *Handboek Spelling*. Mechelen: Wolters Plantyn.
Ghesquière, P. 1997. 'Spellingproblemen in het secundair onderwijs. Een exploratief onderzoek in Vlaanderen.' Ghesquière, P. & Ruijssenaars, A. *Leerproblemen in het middelbaar onderwijs*. Leuven: Acco, 69-82.
Ghesquière, P. & Ruijssenaars, A. 1997. *Leerproblemen in het middelbaar onderwijs*. Leuven: Acco.
Kloots, H., De Schutter, G., Gillis, S. & Swerts, M. 2003. 'Verdoffende vocalen en klinkers die verdwijnen: een casestudy.' *Nederlandse Taalkunde*, 8 (3): 231-254.
Neijt, A. 2002. 'The Interfaces of Writing and Grammar.' Neef, M., Neijt, A. & Sproat, R. *The Relation of Writing to Spoken Language*. Tübingen: Niemeyer, 11-34.
Neijt, A., Peters, M. & Zuidema, J. 2012. 'The 12321 model of Dutch spelling acquisition.' *Linguistics in the Netherlands*, 29: 111-112.
Ormrod, J.E. & Jenkins, L. 1989. 'Study strategies for learning spelling: correlations with achievement and developmental changes.' *Perceptual and Mortor Skills*, 68: 643-650.

Ruijssenaars, A., Claes, E. & Caluwe, M. 1992. ‘Lees- en spellingproblemen in de overgangsfase van basisonderwijs naar secundair onderwijs.’ *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 31: 354-370.
Schiffelers, I., Bosman, A. & Van Hell, J. 2002. ‘Uitspreken-wat-er-staat: een effectieve spellingtraining voor woorden met inconsistente foneemgrafeem relaties.’ *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 41: 320-331.
Vanderlocht, M. & Ghesquière, P. 1997. ‘Schrijf ik er nu één of twee? Onderzoek naar de beheersing van de regels over medeklinkerverdubbeling en klinkerverenkeling bij eerstejaarsleerlingen in het Vlaams secundair onderwijs.’ Gesquière, P. & Ruijssenaars, A. *Leerproblemen in het middelbaar onderwijs*. Leuven: Acco, 83-95.
Verhoeven, G. 1979. ‘Verbeelding en werkelijkheid; Spelfouten in de opstellen uit verschillende typen van onderwijs.’ *Tijdschrift voor de taalbeheersing*, 1-2: 146-163.
Verhoeven, L., Schreuder, R. & Baayen, R. 2006. ‘Learnability of graphotactic rules in visual word identification.’ *Learning and Instruction* 16 (6): 538-548.
Zuidema, J. & Neijt, A. 2012. *Verkennend onderzoek naar de wenselijkheid en de haalbaarheid van een verrijking van de Woordenlijst Nederlandse Taal ten behoeve van spellingonderwijs*. Nijmegen: Nederlandse Taalunie. Weblink: (http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/rapport%20VWS%2015022013.pdf)

Eindnoten:

* Deze tekst is een voor de Acta Neerlandica aangepaste versie van mijn bachelor-werkstuk dat onder begeleiding van prof. dr. Anneke Neijt en dr. Johan Zuidema in 2013 is geschreven.
1 IPA: [ɪ] [□] [Ø]
2 IPA: [p] [□] [t] en [p] [o] [t]
3 IPA: [p] [□] [t] [ə] [n]
4 Eventueel geschreven als <potun>, maar het gaat hier om de enkel geschreven <t>.
5 Gedekte klinker: ook wel ‘korte’ klinker, deze wordt in dezelfde lettergreep gevolgd door een medeklinker.
6 Zie methodesectie voor illustratie.
7 In het BasiScript werkt de Radboud Universiteit samen met Tilburg University, de Universiteit Groningen en de Universiteit van Amsterdam. Het BasiScript project wordt gefinancierd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onder zoek (NWO). Projectcoördinator is Dr. Agnes Tellings. (http://www.basiscript.nl/ content/)
8 Voor verdere uitleg over hoe tripletten in elkaar zitten: Zuidema & Neijt (2012).
9 Goedpercentage = 1 - (aantal fout / totaal aantal woorden).
10 # staat voor een afbreking aan het eind van de regel of onterecht geschreven spatie.
11 De resultaten worden niet anders als er wordt uitgegaan van een tokentelling.
12 De tokentelling laat een vergelijkbare lijn zien, maar daar ligt de lijn over het algemeen iets hoger.
13 4.2a: meervoud of werkwoord op -en, vormen op -e, verkleinwoord op -*etje*.
14 4.2b: geen meervoud, wel gesloten lettergreep gevolgd door lettergreep met stomme *e*.
15 Het corpus is op dit moment ook nog in ontwikkeling en zal met de tijd uitgebreid worden.

Bart Deygers

Taaltoetsen ontwikkelen: tips en valkuilen*

Abstract

This article offers an insight into useful methods of evaluating language proficiency in students. It focusses on a couple of essential principles for valid and fair testing. Starting from three basic questions a teacher must consider before drawing up a test (why, what and how), the article discusses the different reasons for testing. Finally three criteria for quality (validity, consistence and achievability) are taken into account, as well as possible distortions created by different tests in different contexts. The article concludes with a statement about the importance of variation and the critical approach of tests as good testing is important for both teachers and students.

Keywords: Language assessment, language testing, practical teaching, education, assessment literacy

Inleiding: taaltoetsen in het onderwijs

In een recent artikel over toetsgeletterdheid bij taalleerkrachten stelt Fulcher dat ‘the first decade of the 21st century has seen a phenomenal increase in the testing and assessment responsibilities placed upon language teachers’ (2012, p. 113). Zo heeft de komst van het ERK (Common European Framework of Reference for Languages) in 2001 een onweerlegbare invloed gehad op de praktijk van taaltoetsen (McNamara en Roever, 2006). Onderwijsoverheden zagen en zien in het ERK een handig instrument om uitstroomniveaus voor taalvakken te bepalen, hoewel het een uitgesproken descriptieve, geen normatieve, inslag heeft

(Jones, 2011). In Nederland heeft het ‘ERK Masterplan’ de invloed van het ERK op het taalonderwijs en taaltoetsen bevestigd en ook in Vlaanderen zijn de eindtermen voor vreemde talen aan het ERK gekoppeld. Een en ander heeft verregaande gevolgen voor de leerkracht. Toetsen moeten niet meer louter aansluiten bij het geleerde, maar moeten ook een adequate maat zijn voor het beoogde ERK-niveau. Zeker in een Vlaamse context, waar er geen traditie van gecentraliseerd toetsen heerst, maakt dat van de leerkracht een belangrijke toetsontwikkelaar.

De taalleerkracht anno 2012 wordt niet enkel verondersteld om niveautoetsen te kunnen opstellen; er wordt ook van hem of haar verwacht om veel toetsen op te stellen. Van de zes jaren die een Vlaamse ASO-leerling op school doorbrengt, gaat er in totaal één volledig jaar op aan toetsen (Struyf, 2004). Dat hoeft niet noodzakelijk een slechte zaak te zijn, zolang er op een goede manier getoetst wordt. Zo stelt de dynamic assessment-beweging dat frequent toetsen de motivatie aanzwengelt en een cultuur van succes promoot (Lantolf, 2009). Ook binnen de logica van breed evalueren past het idee van veelvuldig evalueren, zolang het op diverse manieren en in diverse contexten gebeurt.

Evalueren waar je staat ten opzichte van waar je vandaan komt en waar je heen wilt, is een essentieel deel van het leerproces (Shepard, 2000). Leerlingen vaak toetsen is niet noodzakelijk slecht, maar leerlingen vaak slecht toetsen is onmiskenbaar nefast. Toch krijgen taalleerkrachten onvoldoende opleiding en ondersteuning bij het opstellen van toetsen en is niet elke taalleerkracht even toetsgeletterd (Fulcher, 2012). Deze bijdrage wil dan ook een praktische en concrete aanzet tot taaltoetsen zijn: een overzicht van essentiële toetsprincipes, van gevaarlijke valkuilen en van tips om die valkuilen te vermijden.

Taaltoetsen 1.1: basisvragen

Alles begint met een construct: ‘some abstract belief of what language is, what language profiency consists of, what language learning involves and what language learners do with language’ (Alderson, Clapham en Wall, 1996, p. 16). Het construct van een toetsontwikkelaar - zijn of haar visie op taal - heeft een zeer grote invloed op de inhoud en de vorm van een taaltoets. Als de toetsontwikkelaar taal beschouwt als een som van verschillende subvaardigheden en kennisonderdelen, zal de toets er anders uitzien dan wanneer de toets ontwikkeld is door iemand die taal ziet als

een geïntegreerd geheel. Voor je een toets gaat ontwikkelen, moet je dus jouw construct expliciteren. Pas daarna kan je de basisvragen van toetsontwikkeling behandelen.

Het is belangrijk om als leerkracht stil te staan bij het waarom van toetsen. De verschillende redenen om te toetsen verraden immers ook de impact van een toets. De ene toets is namelijk belangrijker dan de andere in het leven van een student. Een taaltoets voor migratiedoeleinden kan een fundamentele impact hebben op de levensloop van een kandidaat en is dus relatief gezien belangrijker dan een motivationele toets die talige vooruitgang meet. In de literatuur wordt het onderscheid tussen levensbepalende toetsen en toetsen met een beperkte impact aangeduid met high stakes en low stakes (Chapelle, Jamieson en Hegelheimer, 2003). Het spreekt vanzelf dat levensbepalende toetsen aan striktere kwaliteitscriteria moeten voldoen dan toetsen met een beperkte impact.

De meest essentiële vraag die je je als leerkracht stelt bij het opstellen van een toets is dus niet ‘Wat zal ik toetsen?’. Op die vraag kan je pas een antwoord geven wanneer je weet waarom je toetst (Brindley, 2001; Inbar-Louise, 2008; Bachman, 2010). Een plaatsingstoets bijvoorbeeld heeft een heel andere inhoud dan een toets die aan het eind van een curriculum komt omdat de reden om te toetsen verschilt. Terwijl de eerste toets een curriculumonafhankelijke inhoud heeft, kan de tweede best behoorlijk aansluiten bij de behandelde leerstof.

De toetsinhoud vormt het antwoord op de tweede vraag: ‘Wat?’. Zoals hierboven gesteld, wordt de inhoud van een toets mee bepaald door de reden om te toetsen. Diagnostische taaltoetsen hebben een andere, bredere, inhoud dan toetsen die peilen naar kennis van een grammaticale constructie. Het is uiterst belangrijk om een duidelijk en helder idee te hebben over wat je wil toetsen. Het meest essentiële kwaliteitscriterium van een taaltoets - validiteit - is er immers nauw mee verbonden.

Betrouwbaarheid en haalbaarheid, twee andere kwaliteitscriteria, hangen samen met de derde vraag: ‘Hoe toetsen?’. Er zijn tientallen manieren om een toets af te nemen. Je kunt open of gesloten vragen gebruiken, je kunt direct of indirect toetsen, geïntegreerd of discreet en ga zo maar door. De veelheid van mogelijkheden wordt echter beperkt door het gekozen construct en door de antwoorden op de waarom- en de watvragen.

De tabel hieronder geeft een voorbeeld van hoe toetsontwikkelaars met een verschillend construct, maar een gelijklopend doel zouden kunnen omgaan met de basisvragen van toetsontwikkeling. Het gaat hier natuur-

lijk om een fictieve voorstelling van twee extremen op een continuüm. Er zijn vele tussenvormen mogelijk.

	Toets 1	**Toets 2**
Construct	Elementgericht. Taal bestaat uit verschillende elementen: de vier vaardigheden, aangevuld met lexicale en grammaticale kennis.	Geïntegreerd. Taal wordt nooit vrij van context of sociaal gebruikt en taal valt niet op te splitsen in gescheiden elementen.
Waarom?	Niveaubepaling. Ik wil weten hoe goed mijn nieuwe leerlingen zijn en waar hun zwakke punten liggen. Ik wil de toets gebruiken als eerste meting om de vooruitgang van mijn leerlingen te kunnen opvolgen. Het is dus een low stakes toets.	
Wat?	Grammatica, woordenschat en (een selectie uit) de vier vaardigheden.	Ik toets de vaardigheden zo veel mogelijk in een authentieke context en combineer ze waar mogelijk.
Hoe?	Ik geef een toets die bestaat uit algemene woordenschat en grammatica die mijn nieuwe leerlingen zouden moeten beheersen. Ik vraag ze ook een tekst te schrijven. Lees- en luistervaardigheid test ik via meerkeuzevragen.	Mijn leerlingen schrijven een tekst op basis van een radioreportage die bij hun leefwereld aansluit. Hun niveau van grammatica en woordenschat leid ik af uit hun tekst. Ik laat de leerlingen ook mondeling rapporteren over een gelezen tekst.

Tabel 1

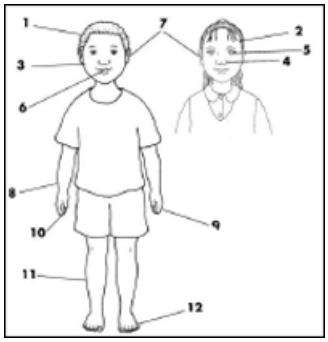
Taaltoetsen 1.2: Kwaliteitscriteria

Een toets meet altijd iets, maar ‘iets’ is niet altijd wat je wil meten. In een ideale taaltoets spelen twee variabelen mee: de moeilijkheid van de taken en de vaardigheid van de kandidaat. In de realiteit meet een toets ook heel

wat ruis. Zo kan een digitale toets een kandidaat met beperkte computervaardigheden benadelen en iemand met een slecht handschrift bevoordelen. Maar ook schijnbaar modale gebeurtenissen zoals straatlawaai, hoofdpijn of een ochtendhumeur kunnen een score negatief beïnvloeden, ook al hebben ze niets met taalvaardigheid te maken.

Omdat een toets altijd een stukje ruis meet, is het belangrijk om op verschillende manieren te toetsen. Toetsen die afgenomen worden in een strikt formele context kunnen stressgevoelige leerlingen benadelen waardoor ze onderpresteren (Cassady en Johnson, 2002). Als je een heel jaar lang formele toetsen zou afnemen, zou je het effect van die stressgevoeligheid disproportioneel versterken. Het is dus essentieel om gevarieerd te toetsen, maar zelfs wie gevarieerd toetst, moet enkele belangrijke kwaliteitscriteria in acht nemen: validiteit, betrouwbaarheid en haalbaarheid.

Een valide toets meet wat vooropgesteld werd te meten. Dat klinkt vanzelfsprekend, maar dat is het niet. Zo meet de afbeelding links een zeer specifiek lexicaal veld. Het zou verkeerd zijn om op basis van deze taak conclusies te trekken over het bereik van iemands woordenschat. Meten wat je wil meten is de essentie van toetsen (Bachman, 2000; Alderson en Banerjee, 2002; McNamara, 2006), ook al lijkt dit een louter theoretische classificatiekwestie. Stel: de elementgerichte leerkracht uit de tabel hierboven wenst het hele jaar lang de vier vaardigheden apart te toetsen, maar hij of zij toetst elke receptieve vaardigheid telkens op een productieve manier (bv door een schrijfopdracht te koppelen aan een leesopdracht). In dat geval wordt er een jaar lang zeer beperkt - en dus fout - getoetst en weet de leerkracht eigenlijk niets over de luister- en leesvaardigheid van de leerlingen. Geen enkele vaardigheid is immers ‘zuiver gemeten’; elke meting werd vertroebeld doordat een productieve vaardigheid gebruikt werd als middel om een receptieve vaardigheid te meten. Dit alles betekent niet dat het af te raden zou zijn om receptieve en productieve taken te mengen. Het betekent wel dat je als leerkracht perfect moet beseffen wat je wil meten en dat je kritisch dient stil te staan bij hoe je meet wat je wil meten.



Validiteit is het fundament van een kwaliteitsvolle toets is, maar het betekent niets als die toets onbetrouwbaar is. Betrouwbaarheid heeft betrekking op de consistentie van het meetinstrument. Anders gezegd: stel dat lerares Sofie morgen een toets afneemt van leerling Lisa. Sofie oordeelt dat Lisa geslaagd is met een score van 8 op 10 en stopt de toets een jaar lang weg. Na een jaar bekijkt Sofie de toets opnieuw. Als Lisa nu plots een heel andere score heeft, kunnen we twijfelen aan de betrouwbaarheid van de toets, de beoordelingsprocedure of de beoordelaar.

Het is duidelijk dat de betrouwbaarheidseisen die aan een toets gesteld worden recht evenredig zijn met de high stakeness ervan. Hoe meer impact een toets heeft op het leven van een kandidaat, hoe eerlijker en consistenter dat oordeel moet zijn. Grote internationale taaltoetsen houden de variabelen die de betrouwbaarheid van een toets kunnen beïnvloeden grondig in de gaten: onbetrouwbare items worden verwijderd, de mildheid of strengheid van een beoordelaar wordt bijgesteld bij de berekening van de eindscore etc. De betrouwbaarheid van een toets controleren hoeft echter niet steeds gepaard te gaan met grootschalige pretests en statistische formules. Zo helpt het consequent gebruik van een beoordelingsmodel de betrouwbaarheid van de beoordeling van productieve vaardigheden al een groot stuk vooruit (Knoch, 2009). Wanneer verschillende beoordelaars eenzelfde beoordelingsmodel gebruiken om dezelfde toets te beoordelen, valt het ten zeerste aan te raden om die beoordelaars te trainen, zodat ze allemaal dezelfde invulling geven aan de criteria (Weigle, 1994; Lumley, 2002). Duidelijk opgestelde instructies en criteria, hebben eveneens een groot effect op de betrouwbaarheid van een toets.

Een derde en laatste kwaliteitscriterium dat in deze tekst belicht wordt, is haalbaarheid. Een haalbare toets kan binnen een aanvaardbare tijdspanne afgenomen worden op een manier die geen overdreven technische of praktische belasting vraagt. Rekening houden met haalbaarheid is dus rekening houden met werkbelasting en de technische mogelijkheden van de plaats waar je een toets afneemt. Stel: je wil een digitale schrijftoets afnemen op basis van een online videofragment, maar het netwerk van je school kan die extra belasting niet aan. Je schakelt op het laatste moment dus noodgedwongen over op een papieren toets. Daardoor meet je niet meer wat je wil meten (validiteit) en gaan er misschien andere criteria meespelen dan je oorspronkelijk in gedachten had (betrouwbaarheid).

Haalbaarheid hangt dus samen met validiteit en betrouwbaarheid en validiteit betekent pas iets als de toets ook betrouwbaar is. De drie kwaliteitscriteria zijn dus onlosmakelijk met elkaar en met de drie basisvragen verbonden. Door consequent de juiste vragen te stellen aan de toetsontwikkeling, kan je dus met een minimum aan inspanning kwalitatief hoogstaande toetsen ontwikkelen.

Basisvraag	**Kwaliteitscriterium**
Waarom meet ik?	Mijn kwaliteitseisen moeten strenger zijn bij een high stakes toets.
Wat meet ik?	Meet ik wat ik wil meten?
Hoe meet ik?	Meet ik betrouwbaar? Is mijn toets haalbaar?

Tabel 2

Slot: taalleerkracht of toetsexpert?

Het doel van deze bijdrage is niet om elke leerkracht Nederlands om te vormen tot een psychometrisch tovenaar of een toetsexpert. De taak van een leerkracht is in de eerste plaats didactisch - gelukkig maar.

Maar als er dan toch getoetst moet worden, kan dat maar beter goed gebeuren. Zowel leerlingen als leerkrachten hebben immers baat bij een valide en betrouwbare inschatting van taalvaardigheid.

Bibliografie

Alderson 2007. ‘The CEFR and the need for more research.’ *The Modern Language Journal*. 91.4: 659-663.
Alderson & Banerjee 2002. ‘Language testing and assessment (Part 2).’ *Language Teaching*. 35: 79-103.
Alderson, Clapham & Wall 1996. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
Bachman 2000. ‘Modern language testing at the turn of the century assuring that what we count counts.’ *Language Testing*. 17.1: 1-42.
Bachman & Palmer 2010. *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
Brindley 2001. ‘Language assessment and professional development.’ Elder, Brown, Hill, Iwashita, Lumley, McNamara & O'Loughlin (eds.) 2001. *Experimenting with Uncertainty. Essays in Honour of Alan Davies*. Cambridge: Cambridge University Press. 126-136.
Cassady & Johnson 2002. ‘Cognitive test anxiety and academic performance.’ *Contemporary Educational Psychology*. 27.2: 270-295.
Chapelle, Jamieson & Hegelheimer 2003. ‘Validation of a web-based ESL test.’ *Language Testing*. 20.4: 409-439.
Fulcher 2012. ‘Assessment literacy for the language classroom.’ *Language Assessment Quarterly*. 9.2: 113-132.
Inbar-Lourie 2008. ‘Constructing a language assessment knowledge base. A focus on language assessment courses.’ *Language Testing*. 25.3: 385-402.
Jones, 2011. ‘Defining an inclusive framework for languages.’ Plenary talk at *ALTE 4th International Conference*. Krakòw: Polen.
Knoch 2009. ‘Diagnostic assessment of writing. A comparison of two rating scales.’ *Language Testing*. 26.2: 275-304.
Lantolf 2009. ‘Dynamic assessment. The dialectic integration of instruction and assessment.’ *Language Teaching*. 42.3: 355-368.
Lumley 2002. ‘Assessment criteria in a large-scale writing test. What do they really mean to the raters?’ *Language Testing*. 19.3: 246-276.
McNamara & Roever 2006. *Language Testing. The Social Dimension*. London: Blackwell.
McNamara 2008. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
McNamara 2006. ‘Validity in language testing. The challenge of Sam Messick's legacy.’ *Language Assessment Quarterly*. 3.1: 31-51.

Shepard 2000. ‘The role of assessment in a learning culture.’ *Educational Researcher*. 29.7: 4-14.
Struyf 2004. *Evalueren. Een leerkans voor leraren en leerlingen*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
Weigle 1994. ‘Effects of training on raters of ESL compositions.’ *Language Testing*. 11: 197-223.

Eindnoten:

* Deze bijdrage is eerder verschenen in de conferentiebundel van de zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands. (André Mottart & Steven Vanhooren, red., 2012). Ze is de neerslag van de hechte samenwerking tussen Lucia Luyten en Bart Deygers.

Erika Szalai, Márta Kántor-Faragó

Middelbaar eindexamen Nederlands als vreemde taal in Hongarije

Abstract

This article considers the examination methods for L2 learners in Hungary. A short history of past and current methods of examination for Dutch learners is covered in order to attest to the evolution in complexity and effectiveness that has taken place over the course of the years. The theoretical, statutory side of L2 examination is briefly taken into account, but the focus is on the practical aspect of L2 examination. The different elements of an ideal exam (reading, listening, writing and speaking proficiency, and correctness) are discussed with attention to detail and with the use of examples.

Keywords: Language testing, L2 learning, education, examination, language assessment

Een kleine chronologie

In Hongarije bestaat het systeem van middelbare eindexamens sinds 1851. Het systeem is gecentraliseerd: in het hele land zijn dezelfde regels en voorschriften geldig. De laatste grote verandering in het systeem vond tien jaar geleden plaats. De wet van de eindexamens op twee niveaus (*középszint* = elementary level en *emelt szint* = advanced level (www1)) werd in 2004 van kracht. De eerste eindexamens op twee niveaus vonden in mei 2005 plaats. De exameneisen en de examenomschrijving worden elke twee jaar gewijzigd op grond van de ervaringen opgedaan in de afgelopen periode.

Eindexamens in het vak Nederlands als vreemde taal vonden in 2005 en 2006 alleen op het hogere niveau (advanced level) plaats. Tussen 2007 en 2010 liepen de twee niveaus parallel. De belangrijkste wijziging was in 2010, toen het eindexamen advanced level Nederlands samen met andere kleine talen werd opgeheven.

Met de term kleine talen worden talen bedoeld die slechts aan een klein aantal leerlingen worden gegeven, waardoor het aantal kandidaten beperkt is. 'Grote' talen zijn in deze zin Engels, Frans, Duits, Italiaans, Russisch en Spaans en 'kleine' talen zijn alle andere levende talen.

Voor het eindexamen Nederlands zijn er elk jaar slechts een tot drie kandidaten. In dit artikel behandelen we alleen de elementary level, omdat het eindexamen advanced level Nederlands niet meer van toepassing is.

Examensessies, comités

Terwijl er vroeger slechts één examensessie per jaar plaatsvond, worden de eindexamens van de twee niveaus tegenwoordig twee keer per jaar georganiseerd: in oktober en in mei. Voor elke sessie kleine talen moeten er minstens twee opgavenseries ter beschikking zijn, waarvan er één voor de komende sessie random wordt gekozen. Vroeger werd het materiaal door één docent samengesteld, nu werken er comités aan die uit vijf of meer leden bestaan:

a. minstens drie docenten die de opgavenseries samenstellen;
b. een proeflezer met Nederlands als moedertaal (in het Hongaars: *anyanyelvi lektor*) die verantwoordelijk is voor correct taalgebruik, spelling en stijl;
c. en een vak-proeflezer (in het Hongaars: *szakmai lektor*) die verantwoordelijk is voor alles wat door de exameneisen wordt voorgeschreven:
    - taalniveau, lengte, karakteristiek en onderwerp van de gebruikte teksten;
    - aantal opdrachten, aantal vragen;
    - en de sleutel die alle mogelijke juiste antwoorden bij elke opdracht moet aangeven.

Voorbeeld eindexamen vóór 2005

Voordat het eindexamen op twee niveaus werd ingevoerd, was het eindexamen vreemde taal kort en eenvoudig. Het schriftelijke deel bestond uit een grammaticatoets met simpele opdrachten zoals ‘Zet de onderstaande zelfstandige naamwoorden in het meervoud’ of ‘Vul op de open plaatsen de juiste vorm van het werkwoord in de onvoltooid tegenwoordige tijd in.’ De instructies werden in het Hongaars gegeven. Om de toets te kunnen maken, had de kandidaat geen echte taalvaardigheid nodig: als hij de grammaticale regels kende, kon hij deze vragen met een vrij goed resultaat beantwoorden. Het tweede deel van het schriftelijke examen was een vertaling uit het Nederlands naar het Hongaars waarbij het gebruik van woordenboeken was toegestaan.

MŰVELŐDÉSI ÉS KÖZOKTATÁSI MINISZTÉRIUM — Gimnázium 1997. május

Írásbeli érettségi tétel holland nyelvből
"A" feladat

Oldja meg az alábbi feladatokat az utasítás szerint. Több lehetséges megoldás esetén is csak egyet kell megadnia.

I. Írja be az alábbi főnevek többesszámát! (5 pont)

man ..... kind ..... boek .....
jongen ..... stad .....

II. Írja be a megadott igék megfelelő jelen idejű alakját! (5 pont)

gaan — Hoe ..... het met u?
hebben — ..... je ook honger?
spreken — Ik ..... al heel goed Nederlands.
willen — ..... jullie een kopje koffie?
kunnen — Hij ..... vandaag niet naar de bioscoop.

Voor het mondelinge examen ontving de kandidaat een lijst met onderwerpen van zijn leraar. Het was eigenlijk de lijst met vragen die de kandidaat op het examen kreeg te beantwoorden zoals: ‘Stel je gezin voor.’ of ‘Vertel over je plannen voor de toekomst.’ Dus de kandidaat kon zich er vooraf goed op voorbereiden.

Grondslagen van het eindexamen op twee niveaus

In tegenstelling tot vroeger is het eindexamen op twee niveaus veel complexer en daardoor veel effectiever. Het test vijf vaardigheden: leesvaardigheid, correct taalgebruik, luistervaardigheid, schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid. Het mondeling examen bestaat uit drie opdrachten die verschillende deelvaardigheden testen. De niveaus en de eisen voor elk niveau en elke vaardigheid zijn heel nauwkeurig bepaald op grond van het Europees Referentiekader. Elementary level omvat twee Europese niveaus: A2 en B1. Dat betekent dat examens voor elementary level zowel opdrachten van niveau A2 als opdrachten van niveau B1 moeten hebben.

Het derde verschil met het eindexamen van vroeger is dat er als basis voor elke opdracht een tekst wordt gebruikt. Dat betekent dat de opdrachten niet uit losse woorden of losse zinnen bestaan, maar dat de kandidaat bij elke opdracht een tekst te lezen krijgt die een duidelijke inhoud heeft met inleiding en slot. De vragen of opgaven zijn aan deze tekst gebonden. Dit geldt alleen voor leesvaardigheid, correct taalgebruik en luistervaardigheid en niet voor schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid waar de bedoeling taalproductie zelf is.

Europees Referentiekader (ERK)	**Eindexamen**
C2	
C1	
B2	Advanced level (*Emelt szint*)
B1	Elementary level (*Középszint*)
A2	Elementary level (*Középszint*)
A1	

Tijdsduur van het eindexamen

Het schriftelijke deel van het eindexamen van vroeger duurde slechts twee uur, de pauze inbegrepen: de kandidaten kregen 45 minuten voor de grammaticatoets en 60 minuten voor de vertaling. De eindexamens op twee niveaus zijn veel langer: elementary level duurt in totaal drie uur, advanced level vier uur. Advanced level staat hier alleen ter informatie.

	Elementary level	***Advanced level***
Schriftelijk examen	***180 minuten***	***240 minuten***
Leesvaardigheid	*60 minuten*	*70 minuten*
Correct taalgebruik	*30 minuten*	*50 minuten*
Pauze	*15 minuten*	*15 minuten*
Luistervaardigheid	*30 minuten*	*30 minuten*
Schrijfvaardigheid	*60 minuten*	*90 minuten*
Mondeling examen	*15 minuten*	*20 minuten*

Exameneisen

De exameneisen houden het volgende in:

a. gedetailleerde niveaubepaling voor A2, B1 en B2 met de gewenste competenties voor elk deelexamen;
b. de eisen gesteld aan de gebruikte teksten: taalniveau, karakteristiek, tekstsoort, onderwerp en lengte;
c. lijst van communicatieve situaties;
d. lijst van onderwerpen.

Deze eisen kunnen in dit artikel niet in detail behandeld worden. We noemen alleen een paar voorbeelden. Zie voor meer informatie over de exameneisen de thuispagina van Oktatási Hivatal waar alle informatie over de eisen van het eindexamen te vinden is (www.oktatas.hu).

Gewenste deelvaardigheden, karakteristieken van de tekst, tekstsoorten

Onderaan is een voorbeeld te vinden waarin te zien is hoe gedetailleerd de eisen worden bepaald. De opsomming is niet compleet. De lijst is zelfs langer in de eerste rij waar de gewenste deelvaardigheden worden opgeteld en geeft alleen aan hoe de eisen voor elk niveau worden gespecificeerd en het laat ook zien hoe de gewenste deelvaardigheden van A2 tot B2 steeds hoger worden. Bij ‘karakteristieken van de tekst’ en ‘tekstsoorten’ gaat de lijst natuurlijk ook voor B1 en B2 door.

	Elementary level	**Advanced level**
Deelvaardigheden	De kandidaat kan	De kandidaat kan
	A2 - de inhoud van de tekst begrijpen - een serie gebeurtenissen volgen - sleutelinformatie filteren	**B2** - de gedachtegang volgen - meningen, argumentatie volgen - informatie in detail begrijpen
	B1 - gedachtegang in grote lijnen begrijpen - meningen, argumentatie in grote lijnen volgen - deelinformatie filteren - ...	- ...
Karakteristieken van de tekst	De teksten gebruikt in dit deelexamen	
	A2 - zijn authentiek of licht bewerkt - hebben duidelijke inhoud, structuur en taal - ...	

Tekstsoorten	**A2** - instructies - informatieve teksten (advertenties, dienstregeling) - persoonlijke brieven - ...

Onderwerpen

De onderwerpen van het eindexamen vreemde taal worden ook gedetailleerd bepaald, hoewel hier geen distinctie wordt gemaakt tussen eisen voor A2 en B1 bij elementary level. Deze onderwerpen vormen het inhoudelijke deel van het eindexamen. Dat wil zeggen: de kandidaat moet één van deze onderwerpen in de opdrachten schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid behandelen en ook de teksten die de basis van de opdrachten van de andere deelexamens vormen gaan over één van deze onderwerpen. Kennis van land en cultuur wordt niet als apart onderwerp aangegeven, maar wordt binnen deze onderwerpen behandeld: als de kandidaat op het mondelinge examen over bijvoorbeeld het weer moet praten, wordt hem ook de vraag gesteld wat hij over het weer van Nederland weet. Sommige teksten van het schriftelijke examen gaan over Nederland of over de Nederlanders.

	Niveaus	
	Elementary level	**Advanced level**
1. Persoonlijke informatie, het gezin	- Persoonlijke gegevens - Het gezin · Alledaags leven van het gezin · Toekomstplannen - ...	- De rol van het gezin in het leven van de individu en in de maatschappij - Taakverdeling, mannelijke en vrouwelijke rollen in het gezin - Samenleving van generaties
2. Mens en maatschappij	- Vriendenkring - Contact met leeftijdgenoten en met - volwassenen - Familiefeesten - Kleding, mode - Boodschappen doen - ...	- De rol van persoonlijke relaties (vriendschap, liefde, huwelijk) - Vooroordelen, maatschappelijke problemen, en hoe ze worden behandeld - Het belang van feesten in het leven van het individu en van de maatschappij - De consumptiemaatschappij, reclames - ...

We geven hieronder iets meer informatie over de teksten die voor de opdrachten leesvaardigheid, correct taalgebruik en luistervaardigheid gebruikt worden. Zoals vermeld, moeten de gebruikte teksten qua taalniveau, karakteristiek en tekstsoort aan bepaalde eisen voldoen bij elk deelexamen. Wat het taalniveau van de teksten betreft, laat de examenbeschrijving toe dat er in teksten voor lees- en luistervaardigheid ook onbekende woorden voorkomen, mits de opdracht zonder kennis van deze woorden kan worden gedaan. De kandidaat hoeft deze woorden dus niet te kennen en te begrijpen om de opdracht te kunnen doen.

Een verdere eis is de lengte van de teksten waarbij er ook met het aantal opdrachten rekening moet worden gehouden. Op zichzelf is het niet

makkelijk om teksten voor elementary level te vinden, want het taalniveau stelt aanzienlijke grenzen aan de woordenschat en grammatica. Alledaagse teksten in kranten en tijdschriften of op het internet zijn in de meeste gevallen van een hoger niveau dan A2 en B1. Gelukkig mogen de teksten bewerkt worden, dus lange samengestelde zinnen kunnen door kortere zinnen vervangen worden. In plaats van moeilijke woorden kunnen andere, bekende woorden gebruikt worden. Voor luistervaardigheid was er onlangs bijvoorbeeld een interview met een yoga-instructrice, waar het woord ‘instructrice’ door ‘lerares’ is vervangen.

Als er eindelijk drie of vier qua taalniveau geschikte teksten zijn, dan moeten er nog de woorden geteld worden want hun aantal is ook bepaald: voor leesvaardigheid bijvoorbeeld mag het totaal aantal woorden niet minder dan 900 en niet meer dan 1100 zijn. Is de lengte van de teksten in totaal minder dan 900 woorden, moet er één van de teksten met een langere tekst vervangen worden. Zijn er meer dan 1100 woorden, dan moet men één of meer teksten in te korten door zinnen of hele alinea's weg te laten. Soms kan dat gedaan worden zonder de inhoud van de tekst te veranderen, soms niet. In het laatste geval moet men één of meer van de teksten laten liggen en op zoek gaan naar nieuwe teksten. Natuurlijk is er wat ruimte door drie of vier teksten uit te kiezen: als men al twee teksten hebt die langer dan de gemiddelde lengte zijn, hoeft men er nog maar één langere of twee kortere teksten bij te zoeken die het extra aantal woorden van de andere twee teksten compenseren.

Bij luistervaardigheid is de lengte niet door het aantal woorden maar door het aantal minuten bepaald. Daar komen we later nog op terug.

Opdrachten lees- en luistervaardigheid

Opdrachten voor lees- en luistervaardigheid testen dezelfde drie deelvaardigheden: globaal tekstbegrip, selectief tekstbegrip en tekstbegrip in detail. De examenomschrijving laat een grote variatie van opdrachtsoorten voor lees- en luistervaardigheid toe, hier worden ze niet allemaal behandeld, er worden alleen enkele voorbeelden gegeven.

Er zijn natuurlijk de klassieke opdrachtsoorten als waar/onwaar beweringen, multiple choice opdrachten of gatenvuloefeningen. En versie van de laatste opdrachtsoort is als men de van de tekst weggehaalde elementen onder de tekst in een lijst zet. Bij deze versie kunnen er hele bijzinnen of zinnen van de tekst worden weggelaten. Een goed voorbeeld

van deze opdrachtsoort is als de kandidaat in een interview de plaats van de vragen moet bepalen.

Een andere opdrachtsoort is wanneer de alinea's van een verhaal door elkaar worden gezet en de kandidaat moet de juiste volgorde bepalen.

Wat we nog leuk vinden is als de kandidaat een schema in moet vullen. In het voorbeeld op de volgende pagina gaat de tekst over een moeder en een dochter, wat er in het schema ingevuld moet worden zijn: beroep, leeftijd, aantal kinderen enz.

Zoals te zien is, is vraag 0 is als voorbeeld gegeven. Dat moet bij elke opdracht. De voorbeeldvraag helpt de kandidaat om beter te begrijpen wat hij in de opdracht moet doen. Onder de tekst staat de bron van de tekst vermeld. Dat is ook verplicht bij elke tekst die in het examenmateriaal wordt gebruikt. De tekst in het voorbeeld bestaat uit kortere stukjes die een samenhangend geheel vormen. De examenbeschrijving laat ook toe om in plaats van één lange tekst meer kortere, zelfstandige teksten en ook plaatjes of afbeeldingen te gebruiken.

Holland nyelv — középszint Név: ..... osztály:.....

OPDRACHT 1

Lees de tekst en vul het schema op de volgende bladzijde in. Als er meerdere juiste mogelijkheden zijn, hoeft u er slechts één in te vullen.
Vraag 0 is als voorbeeld gegeven.

OP HAAR LEEFTIJD

Zo moeder, zo dochter... Of juist niet?
Een moeder blikt terug op de tijd dat ze zelf zo oud was als haar dochter. En de dochter kijkt vooruit.

Kitty is getrouwd en heeft twee kinderen. Ze geniet sinds kort van haar prepensioen.
Laura heeft drie kinderen van 7, 9 en 11 jaar. Samen met haar man runt ze een zakenreisbureau.

Als ik ***61*** ben...
Laura: "Dan geniet ik nog steeds van het leven. Het zou leuk zijn om kleinkinderen te hebben, zodat ik net als mijn moeder leuke dingen met ze kan doen. Mijn man en ik zijn nu erg druk met de zaak en maken lange werkdagen. Als ik 61 ben, hoop ik dat een van de kinderen de zaak heeft overgenomen. Dan kan ik samen met mijn man gaan reizen. Ik heb van mijn moeder geleerd dat je moet doen wat je leuk vindt: leef je leven. Ik wil dit mijn kinderen ook meegeven."

Toen ik ***36*** was...
Kitty: "Na de geboorte van mijn kinderen heb ik me op het huishouden gestort. Zodra Laura oud genoeg was, kon ik mijn baan als receptioniste weer oppakken. Ik was toen 36 en vond het heerlijk om weer nieuwe mensen te ontmoeten. En aangezien mijn man ploegendienst had, was er altijd iemand thuis als de kinderen uit school kwamen. Ik heb uiteindelijk 24 jaar met veel plezier bij hetzelfde bedrijf gewerkt."

Hierin zijn we hetzelfde:
Laura: "We hebben geen aanleg voor huishoudelijke taken en lezen een tijdschrift altijd van achter naar voor."

Hierin zijn we anders:
Kitty: "Laura heeft een Italiaanse vader en is daarom erg temperamentvol. Ik ben rustig en nuchter."

	moeder	dochter
beroep	(0) *is gepensioneerd*	(1) _____
leeftijd	(2) _____	(3) _____
aantal kinderen	(4) _____	(5) _____
karakter	(6) _____	(7) _____
wat ze op de leeftijd van haar moeder zal doen	.....	(8) _____ _____
wat ze op de leeftijd van haar dochter deed	(9) _____	.....

OPDRACHT 1

Holland nyev - középszint
Név:
osztály:

Lees de tekst en vul het schema up de volgende bladzijde in. Als er meerdere juiste mogelijkheden zijn, hoeft u er slechts één in te vullen.

Vraag 0 is als voorbeeld gegeven.

OP HAAR LEEFTIJD

Zo moeder, zo dochter... Of juist niet? Een moeder blikt terug op de tijd dat ze zelf zo oud was als haar dochter. En de dochter kijkt vooruit.

Kitty is getrouwd en heeft twee kinderen. Ze geniet sinds kort van haar prepensioen.
Laura heeft drie kinderen van 7, 9 en 11 jaar. Samen met haar man runt ze een zakenreisbureau.

Als ik ***61*** ben...
Laura: 'Dan geniet ik nog steeds van het leven. Het zou leuk zijn om kleinkinderen te hebben, zodat ik net als mijn moeder leuke dingen met ze kan doen. Mijn man en ik zijn nu erg druk met de zaak en maken lange werkdagen. Als ik 61 ben, hoop ik dat een van de kinderen de zaak heeft overgenomen. Dan kan ik samen met mijn man gaan reizen. Ik heb van

Toen ik ***36*** was...
Kitty: 'Na de geboorte van mijn kinderen heb ik me op het huishouden gestort. Zodra Laura oud genoeg was, kon ik mijn baan als receptioniste weer oppakken. Ik was toen 36 en vond het heerlijk om weer nieuwe mensen te ontmoeten. En aangezien mijn man ploegendienst had, was er altijd iemand thuis als de kinderen uit school kwamen. Ik heb uiteindelijk 24

mijn moeder geleerd dat je moet doen wat je leuk vindt: leef je leven. Ik wil dit mijn kinderen ook meegeven.'

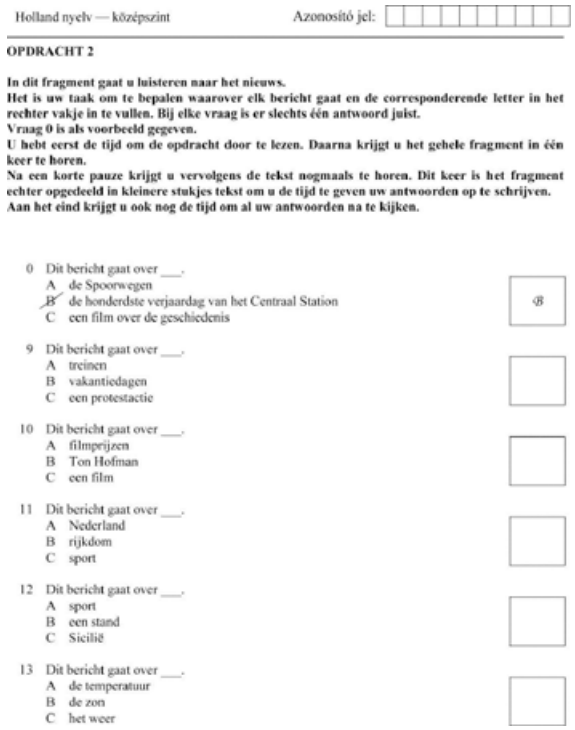
jaar met veel plezier bij hetzelfde bedrijf gewerkt.'

Hierin zijn we hetzelfde:
Laura: 'We hebben geen aanleg voor huishoudelijke taken en lezen een tijdschrift altijd van achter naar voor.'

Hierin zijn we anders:
Kitty: 'Laura heeft een Italiaanse vader en is daarom erg temperamentvol. Ik ben rustig en nuchter.'

	moeder	**dochter**
beroep	***(0) is gepensioneerd***	(1) _____
leeftijd	(2) _____	(3) _____
aantal kinderen	(4) _____	(5) _____
karakter	(6) _____	(7) _____
wat ze op de leeftijd van haar moeder zal doen	-------	(8) _____
wat ze op de leeftijd van haar dochter deed	(9) _____	-------

Hieronder staat een voorbeeld luistervaardigheid met kortere teksten. Hier luistert de kandidaat naar korte berichten en het is zijn taak om te bepalen waar elk bericht over gaat door een van de drie kopjes te kiezen.



Holland nyelv — középszint Azonosító jel:

OPDRACHT 2

In dit fragment gaat u luisteren naar het nieuws.
Het is uw taak om te bepalen waarover elk bericht gaat en de corresponderende letter in het rechter vakje in te vullen. Bij elke vraag is er slechts één antwoord juist.
Vraag 0 is als voorbeeld gegeven.
U hebt eerst de tijd om de opdracht door te lezen. Daarna krijgt u het gehele fragment in één keer te horen.
Na een korte pauze krijgt u vervolgens de tekst nogmaals te horen. Dit keer is het fragment echter opgedeeld in kleinere stukjes tekst om u de tijd te geven uw antwoorden op te schrijven.
Aan het eind krijgt u ook nog de tijd om al uw antwoorden na te kijken.

0 Dit bericht gaat over ___.
A de Spoorwegen
B de honderdste verjaardag van het Centraal Station
C een film over de geschiedenis
B

9 Dit bericht gaat over ___.
A treinen
B vakantiedagen
C een protestactie

10 Dit bericht gaat over ___.
A filmprijzen
B Ton Hofman
C een film

11 Dit bericht gaat over ___.
A Nederland
B rijkdom
C sport

12 Dit bericht gaat over ___.
A sport
B een stand
C Sicilië

13 Dit bericht gaat over ___.
A de temperatuur
B de zon
C het weer

Holland nyev - középszint

Azonosító jel:

OPDRACHT 2

In dit fragment gaat u luisteren naar het nieuws.

Het is uw taak om te bepalen waarover elk bericht gaat en de corresponderende letter in het rechter vakje in te vullen. Bij elke vraag is er slechts één antwoord juist.

Vraag 0 is als voorbeeld gegeven.

U hebt eerst de tijd om de opdracht door te lezen. Daarna krijgt u het gehele fragment in één keer te horen.

Na een korte pauze krijgt u vervolgens de tekst nogmaals te horen. Dit keer is het fragment echter opgedeeld in kleinere stukjes tekst om u de tijd te geven uw antwoorden op te schrijven. Aan het eind krijgt u ook nog de tijd om al uw antwoorden na te kijken.

0 Dit bericht gaat over ___.

A de Spoorwegen
B de honderdste verjaardag van het Centraal Station
C een film over de geschiedenis

9 Dit bericht gaat over ___.

A treinen
B vakantiedagen

C een protestactie

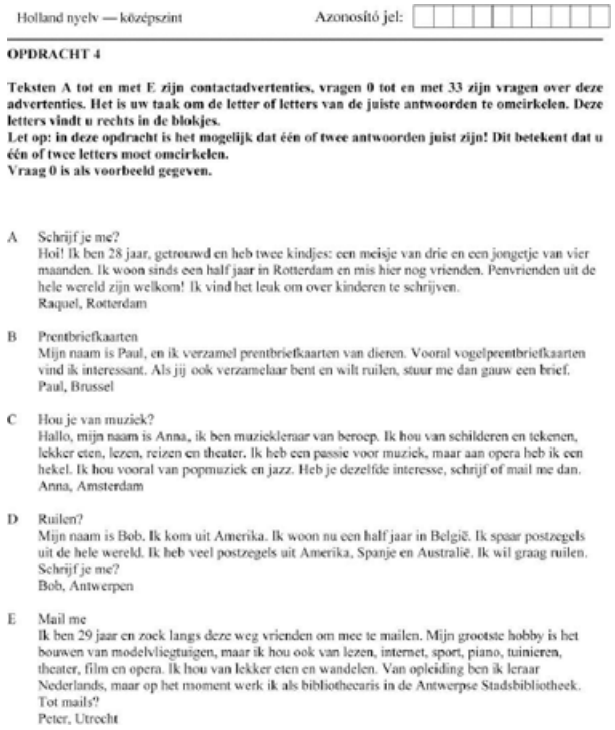
10 Dit bericht gaat over ___.
A filmprijzen
B Ton Hofman
C een film

11 Dit bericht gaat over ___.
A Nederland
B rijkdom
C sport

12 Dit bericht gaat over ___.
A sport
B een stand
C Sicilië

13 Dit bericht gaat over ___.
A de temperatuur
B de zon
C het weer

Hieronder staat een ander voorbeeld voor kortere teksten, waarin de kandidaat contactadvertenties leest en vragen krijgt zoals ‘Wie geeft zijn leeftijd aan?’ of ‘Wie verzamelt iets?’. Bij de vragen kunnen in principe alle antwoorden juist zijn. Dus het is niet voldoende als de kandidaat de gezochte informatie in één advertentie vindt, hij moet die in alle corresponderende advertenties vinden d.w.z. alle juiste antwoorden omcirkelen. Bij deze opdracht is het ook niet voldoende alleen de teksten te begrijpen, voor vraag 32 ‘Wie woont in België?’ moet de kandidaat ook weten dat Antwerpen en Brussel in België liggen.



Holland nyelv — középszint Azonosító jel:

OPDRACHT 4

Teksten A tot en met E zijn contactadvertenties, vragen 0 tot en met 33 zijn vragen over deze advertenties. Het is uw taak om de letter of letters van de juiste antwoorden te omcirkelen. Deze letters vindt u rechts in de blokjes.
Let op: in deze opdracht is het mogelijk dat één of twee antwoorden juist zijn! Dit betekent dat u één of twee letters moet omcirkelen.
Vraag 0 is als voorbeeld gegeven.

A Schrijf je me?
Hoi! Ik ben 28 jaar, getrouwd en heb twee kindjes: een meisje van drie en een jongetje van vier maanden. Ik woon sinds een half jaar in Rotterdam en mis hier nog vrienden. Penvrienden uit de hele wereld zijn welkom! Ik vind het leuk om over kinderen te schrijven.
Raquel, Rotterdam

B Prentbriefkaarten
Mijn naam is Paul, en ik verzamel prentbriefkaarten van dieren. Vooral vogelprentbriefkaarten vind ik interessant. Als jij ook verzamelaar bent en wilt ruilen, stuur me dan gauw een brief.
Paul, Brussel

C Hou je van muziek?
Hallo, mijn naam is Anna, ik ben muziekleraar van beroep. Ik hou van schilderen en tekenen, lekker eten, lezen, reizen en theater. Ik heb een passie voor muziek, maar aan opera heb ik een hekel. Ik hou vooral van popmuziek en jazz. Heb je dezelfde interesse, schrijf of mail me dan.
Anna, Amsterdam

D Ruilen?
Mijn naam is Bob. Ik kom uit Amerika. Ik woon nu een half jaar in België. Ik spaar postzegels uit de hele wereld. Ik heb veel postzegels uit Amerika, Spanje en Australië. Ik wil graag ruilen. Schrijf je me?
Bob, Antwerpen

E Mail me
Ik ben 29 jaar en zoek langs deze weg vrienden om mee te mailen. Mijn grootste hobby is het bouwen van modelvliegtuigen, maar ik hou ook van lezen, internet, sport, piano, tuinieren, theater, film en opera. Ik hou van lekker eten en wandelen. Van opleiding ben ik leraar Nederlands, maar op het moment werk ik als bibliothecaris in de Antwerpse Stadsbibliotheek.
Tot mails?
Peter, Utrecht

Holland nyev - középszint

Azonosító jel:

OPDRACHT 4

Teksten A tot en met E zijn contactadvertenties, vragen 0 tot en met 33 zijn vragen over deze advertenties. Het is uw taak om de letter of letters van de juiste antwoorden te omcirkelen. Deze letters vindt u rechts in de blokjes.

Let op: in deze opdracht is het mogelijk dat één of twee antwoorden juist zijn! Dit betekent dat u één of twee letters moet omcirkelen.

Vraag 0 is als voorbeeld gegeven.

A Schrijf je me?
Hoi! Ik ben 28 jaar, getrouwd en heb twee kindjes: een meisje van drie en een jongetje van vier maanden. Ik woon sinds een halfjaar in Rotterdam en mis hier nog vrienden. Penvrienden uit de hele wereld zijn welkom! Ik vind het leuk om over kinderen te schrijven.
Raquel, Rotterdam

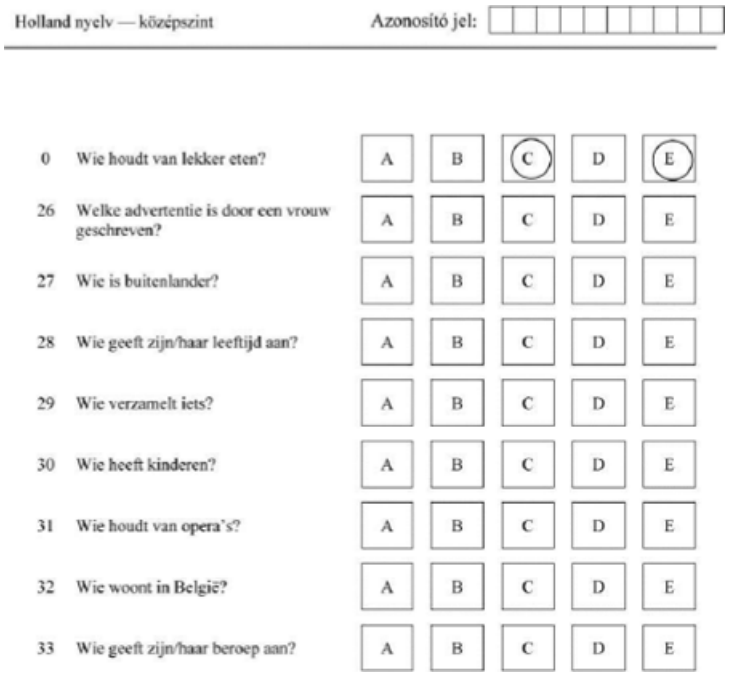
B Prentbriefkaarten

Mijn naam is Paul, en ik verzamel prentbriefkaarten van dieren. Vooral vogelprentbriefkaarten vind ik interessant. Als jij ook verzamelaar bent en wilt ruilen, stuur me dan gauw een brief.
Paul, Brussel

C Hou je van muziek?
Hallo, mijn naam is Anna, ik ben muziekleraar van beroep. Ik hou van schilderen en tekenen, lekker eten, lezen, reizen en theater. Ik heb een passie voor muziek, maar aan opera heb ik een hekel. Ik hou vooral van popmuziek en jazz. Heb je dezelfde interesse, schrijf of mail me dan.
Anna, Amsterdam

D Ruilen?
Mijn naam is Bob. Ik kom uit Amerika. Ik woon nu een halfjaar in België. Ik spaar postzegels uit de hele wereld. Ik heb veel postzegels uit Amerika, Spanje en Australië. Ik wil graag ruilen. Schrijf je me?
Bob, Antwerpen

E Mail me
Ik ben 29 jaar en zoek langs deze weg vrienden om mee te mailen. Mijn grootste hobby is het bouwen van modelvliegtuigen, maar ik hou ook van lezen, internet, sport, piano, tuinieren, theater, film en opera. Ik hou van lekker eten en wandelen. Van opleiding ben ik leraar Nederlands, maar op het moment werk ik als bibliothecaris in de Antwerpse Stadsbibliotheek. Tot mails?
Peter, Utrecht



Holland nyelv — középszint Azonosító jel:

0	Wie houdt van lekker eten?	A	B	C	D	E
26	Welke advertentie is door een vrouw geschreven?	A	B	C	D	E
27	Wie is buitenlander?	A	B	C	D	E
28	Wie geeft zijn/haar leeftijd aan?	A	B	C	D	E
29	Wie verzamelt iets?	A	B	C	D	E
30	Wie heeft kinderen?	A	B	C	D	E
31	Wie houdt van opera's?	A	B	C	D	E
32	Wie woont in België?	A	B	C	D	E
33	Wie geeft zijn/haar beroep aan?	A	B	C	D	E

Holland nyev - középszint
Azonosító jel:

0 Wie houdt van lekker eten?
26 Welke advertentie is door een vrouw geschreven?
27 Wie is buitenlander?
28 Wie geeft zijn/haar leeftijd aan?
29 Wie verzamelt iets?
30 Wie heeft kinderen?
31 Wie houdt van opera's?
32 Wie woont in België?
33 Wie geeft zijn/haar beroep aan?

Luistervaardigheid

Het deelexamen luistervaardigheid is anders dan de andere delen van het schriftelijk examen in die zin dat er bij het testboekje ook een luistermateriaal opgenomen en samengesteld moet worden. Alles wat er opgenomen wordt moet authentiek zijn qua uitspraak, intonatie en spreeksnelheid, dus de teksten moeten in de studio door Nederlanders worden voorgelezen. Het luistermateriaal is even lang als het deelexamen zelf - 30 minuten - en daarin moet alles opgenomen zijn, de instructies en pauzes inbegrepen.

Het luistermateriaal begint met een introductie waarin de kandidaat welkom wordt geheten en waarin wordt uitgelegd hoe het deelexamen eruit ziet. Er zijn drie opdrachten, bij elke opdracht hoort een tekst. Elke tekst wordt twee keer afgespeeld.

Elke opdracht begint met een muziekje, daarna hoort de kandidaat de instructie bij de opdracht. Hij kan de instruc-

tie in het testboekje ook meelezen. De instructie wordt gevolgd door een stilte die de kandidaat kan gebruiken om de vragen bij de opdracht in het testboekje door te lezen voordat de tekst wordt afgespeeld. Vervolgens wordt de tekst in zijn geheel afgespeeld. Dan krijgt de kandidaat weer tijd om de vragen nog een keer door te lezen. Daarna wordt de tekst voor de tweede keer afgespeeld, deze keer in kortere stukjes. Na ieder stukje is er weer een stilte waarin de kandidaat zijn antwoorden kan opschrijven. Aan het eind van de opdracht krijgt de kandidaat ook nog de tijd om al zijn antwoorden na te kijken.

Dus wat in de studio opgenomen moet worden zijn:

- de introductietekst
- het muziekje
- de drie instructies bij de 3 opdrachten
- de 3 teksten
- en ook tusseninstructies zoals ‘Bekijk nu de opdracht’ of ‘Luister nu naar de tekst.’

Na de opname moet het luistermateriaal met hulp van de technicus in de studio samengesteld worden. Eerst moet men bepalen hoe lang de pauzes moeten zijn die de kandidaat krijgt om de vragen door te lezen. Daarbij moet er rekening worden gehouden met het aantal vragen en lengte ervan: om meer of langere vragen door te kunnen lezen moet de kandidaat meer tijd hebben dan voor minder of kortere vragen. Bij de pauzes die de kandidaat krijgt om zijn antwoorden op te schrijven moet men bekijken wat de kandidaat in die opdracht moet doen: om letters te omcirkelen of een X op de juiste plaats te zetten heeft hij minder tijd nodig dan om woorden of zinnen op te schrijven.

Als er één van de opdrachten uit meerdere kortere teksten bestaat, zoals bijvoorbeeld de korte berichten in het voorbeeld, moet er na elke zelfstandige tekst een pauze gegeven worden. Daardoor kan de kandidaat zich alleen op de gegeven tekst en de daarbijhorende vraag concentreren. Als er één lange tekst is, moet men vooraf bepalen hoe de tekst in stukjes moet opgedeeld worden. In het ideale geval worden lange teksten in drie stukjes van bijna dezelfde lengte opgedeeld. Men moet er ook op letten dat het aantal vragen bij elk stukje bijna hetzelfde is. De ideale lengte van de teksten bij elkaar is tussen de 7 en 7,5 minuten. Is de totale lengte meer, dan blijft er minder tijd over voor de pauzes. Is de totale lengte minder, dan blijft er té veel tijd voor de pauzes. In 2004 was de lengte-eis 5-7 minuten voor elementary level en 8-10 minuten voor advanced level.

Wie die eisen vastlegde, dacht dat het niveauverschil niet alleen in kwaliteit maar ook in kwantiteit uitgedrukt moest worden.

Toen we voor het eerst in 2004 naar de studio gingen met twee series elementary level en met twee series advanced level hadden we teksten iets langer dan 5 minuten voor elementary level en teksten tussen 8,5 en 9 minuten voor advanced level. Nadat de teksten waren opgenomen en we met de technicus alle gedeelten op een rij hadden gezet kregen we twee opnames van 26-27 minuten voor elementary level en twee opnames van 33-34 minuten voor advanced level. Dus het luistermateriaal voor elementary level was 3-4 minuten té kort, en die voor advanced level 3-4 minuten té lang. Omdat er geen tijd was om naar nieuwe teksten te zoeken en ze op te nemen, moesten we er ter plekke een oplossing voor vinden: bij elementary level zetten we langere stukjes muziek aan het begin van de opdrachten en we verlengden de pauzes. Daardoor kregen de kandidaten elementary level in de eerste twee jaar een luistermateriaal met onnodig en vervelend lange muziekjes en pauzes.

Bij advanced level verwijderden we enkele gedeeltjes van de teksten tot we de minimumlengte van 8 minuten kregen en kortten we de muziekjes en de pauzes in. Daardoor kregen de kandidaten advanced level in de eerste twee jaar een luistermateriaal met té korte pauzes, net genoeg om de vragen snel-snel door te lezen en de antwoorden snel-snel op te schrijven. Op grond van deze ervaring werden de lengte-eisen in 2006 gewijzigd en sindsdien moeten de teksten voor elementary level tussen de 5 en 8 en die voor advanced level tussen 7 en 10 minuten zijn.

Opdrachten correct taalgebruik

Het taalniveau van teksten die in dit deelexamen worden gebruikt is wat lager dan dat van teksten voor lees- en luistervaardigheid. Onbekende woorden mogen in deze teksten niet voorkomen. Omdat het doel van dit deelexamen is de grammaticale kennis te testen, de keuze van opdrachtsoorten is beperkt.

In gatenvuloefeningen moet de kandidaat de ontbrekende woorden op de open plaatsen invullen, waarbij in de instructie wordt aangegeven tot welke woordsoort de ontbrekende woorden horen, bv. lidwoord, ontkenningswoord, voorzetsel, voegwoord of vraagwoord. De ontbrekende woorden kunnen ook in een lijst onder de tekst worden gezet, in dat geval hoeft niet elk woord van dezelfde woordsoort te zijn dus ook alle soorten

voornaamwoorden, het bijwoord ‘er’, of telwoorden kunnen uit de tekst worden weggehaald en in de lijst worden gezet. Deze opdrachtsoort wordt moeilijker als men ook extra woorden in de lijst zet die niet hoeven gebruikt te worden.

Een andere versie van deze opdrachtsoort is, dat er voor elk ontbrekend woord meerdere mogelijkheden worden gegeven; de kandidaat moet de juiste kiezen uit de aangegeven mogelijkheden. In die opdrachten waarin de juiste vorm van het woord tussen haakjes ingevuld moet worden in de open plaatsen, kan het woord tussen haakjes:

- een werkwoord zijn. In dat geval kan de tijd wel of niet worden aangegeven. In de meeste teksten komen werkwoorden in verschillende tijden voor, dus de kandidaat moet de tekst begrijpen om de juiste vorm en de juiste tijd van het werkwoord te kunnen gebruiken.
  of
- Het woord tussen haakjes kan een bijvoeglijk naamwoord zijn. Hier moet de kandidaat de tekst ook begrijpen om te kunnen bepalen of het bijvoeglijk naamwoord als bepaling of als bijvoeglijke bepaling in de tekst staat en hij moet ook de regels voor de verbuiging van het bijvoeglijk naamwoord kennen.
  of
- Het woord tussen haakjes kan een bijvoeglijk naamwoord zijn en in de instructie geeft aan dat de kandidaat de positieve, comparatieve of superlatieve vorm moet invullen.

In een woordvolgorde-opdracht worden de woorden van de zinnen door elkaar gezet en de kandidaat moet ze in de juiste volgorde zetten. Als hulp wordt de eerste zin van de tekst, en ook het eerste zinsdeel van elke zin of bijzin aangegeven. Als een zin te lang is, wordt het laatste zinsdeel of worden de laatste zinsdelen ook aangegeven. Als extra hulp kunnen enkele zinnen binnen de tekst onveranderd blijven, in het bijzonder als de tekst lang of wat moeilijker is.

Holland nyelv — középszint Név: ..... osztály:.....

OPDRACHT 2

Maak zinnen van de losse woorden. Elk woord moet gebruikt worden. Als er meerdere juiste mogelijkheden zijn, hoeft u er slechts één aan te geven.
Vraag 0 is als voorbeeld gegeven. Het eerste zinsdeel van elke (bij)zin is als hulp gegeven.

Vlaming is tevreden met zijn buren

Een oude volkswijsheid luidt: "Beter een goede buur dan een verre vriend". Dat klopt, want wat doe je

als **(0)** ***je pannenkoeken wilt bakken*** ,
bakken – je – pannenkoeken – wilt

maar je hebt net één eitje te kort?

Of als je een spijker in de muur moet slaan,

maar (14) _____ ?
de – hamer – je – niet – vindt

Dan bel je natuurlijk aan bij je buur,

die (15) _____

_____ .
de – helpen – je – kan – misschien – nood – uit

Volgens een recent onderzoek zegt tachtig procent van de Vlamingen

dat (16) _____

_____ :
buren – de – doet – eens – hij – iets – voor – wel

de planten water geven, iets uitlenen, enzovoort.

Toch (17) _____
aan – dertig – geeft – procent

dat er een buur is met wie hij wel eens ruzie heeft.

Om (18) _____
buurtbewoners – de – kennen – leren – te

blijken buurtactiviteiten de ideale manier.

Holland nyev - középszint

Név:

osztály:

OPDRACHT 2

Maak zinnen van de losse woorden. Elk woord moet gebruikt worden. Als er meerdere juiste mogelijkheden zijn, hoeft u er slechts één aan te geven.

Vraag 0 is als voorbeeld gegeven. Het eerste zinsdeel van elke (bij)zin is als hulp gegeven.

Vlaming is tevreden met zijn buren

Een oude volkswijsheid luidt: ‘Beter een goede buur dan een verre vriend’. Dat klopt, want wat doe je als **(0)** ***je pannenkoeken wilt kakken***,

bakken - je - pannenkoeken - wilt

maar je hebt net één eitje te kort?

Of als je een spijker in de muur moet slaan,

maar

(14)_____?

de - hamer - je - niet - vindt

Dan bel je natuurlijk aan bij je buur,

die

(15)_____.

de - helpen - je - kan - misschien - nood - uit

Volgens een recent onderzoek zegt tachtig procent van de Vlamingen

dat
(16)_____:
buren - de - doet - eens - hij - iets - voor - wel
de planten water geven, iets uitlenen, enzovoort.

Toch
(17)_____
aan - dertig - geeft - procent
dat er een buur is met wie hij wel eens ruzie heeft.

Om
(18)_____
buurtbewoners - de - kennen - leren - te
blijken buurtactiviteiten de ideale manier.

Handleiding voor de correctie en evaluatie leesvaardigheid, correct taalgebruik en luistervaardigheid

De handleiding voor de correctie en evaluatie van leesvaardigheid, correct taalgebruik en luistervaardigheid bestaat uit een algemene handleiding en de sleutel voor elk deel. In de handleiding staan algemene instructies, de sleutel geeft alle juiste mogelijkheden aan. Dat is één van de moeilijkste stappen bij het samenstellen van het examenmateriaal.

Als de kandidaat alleen letters moet omcirkelen, of een X op de juiste plaats moet zetten, is het eenduidig wat er als juist antwoord beschouwd moet worden. Maar als de kandidaat iets zelfstandig moet invullen, is het aantal juiste antwoorden soms vrij groot. Als het de taak is om vragen te beantwoorden, hoeven er natuurlijk niet alle synoniemen in de sleutel te worden aangegeven. Maar bijvoorbeeld bij de zojuist vermelde woordvolgorde opdracht zijn er vaak meerdere juiste oplossingen voor eenzelfde zin, omdat de woordvolgorde in het Nederlands niet zo streng is. Of in een gatenvuloefening kunnen er ook andere woorden op een open plaats staan, niet alleen het woord dat uit de tekst is weggehaald. Hier moeten alle synoniemen in de sleutel worden aangeven.

Daarom is het makkelijker, en veiliger, om de ontbrekende woorden bij een gatenvuloefening opdracht in een lijst aan te geven. Maar met een lijst kan ook voorkomen dat sommige woorden uit de lijst op meerdere open plaatsen in de tekst kunnen worden ingevuld, of dat op een open plaats niet slechts één woord uit de lijst kan staan. Dus men moet alle combinaties checken.

Schrijfvaardigheid

Op het deelexamen schrijfvaardigheid krijgt de kandidaat 2 opdrachten, en voor de tweede opdracht moeten er twee versies gegeven worden.

De eerste opdracht is van taalniveau A2, hier moet de kandidaat een informele tekst van 50-80 woorden produceren. Dat kan bv.

- een ansichtkaart zijn van de vakantie, of
- een uitnodiging voor een feestje, of
- een kort bericht of e-mail over een bepaald onderwerp zijn.

Holland nyelv — középszint Azonosító jel:

OPDRACHT 1

U studeert nu in Utrecht in Nederland. U wilt graag wat geld verdienen en vindt op het internet de volgende advertentie:

Oppas gezocht

Dag,
Wij zijn op zoek naar een leuke oppas voor onze tweeling. Het gaat om 1 á 2 keer in de twee weken en dan hoofdzakelijk 's avonds.
Leeftijd speelt geen grote rol, met andere woorden ook jonge meiden die wat geld willen bijverdienen nodigen we van harte uit om te reageren. Wij wonen in de omgeving van Utrecht, het zou i.v.m. thuisbrengen prettig zijn als je dicht in de buurt woont.
Onze tweeling wordt in augustus twee en ze zijn erg leuk (Lot en Dees).
Wij horen graag van jullie,
Groet,
Marijke en Hanno
mhdegroot@dutchmail.com

Bron: www.zoekoppas.nl

U schrijft Marijke en Hanno een e-mail van 50-80 woorden.
In uw e-mail schrijft u over de volgende punten:

1. u zegt waarom u schrijft;
2. u vertelt wie u bent en waar u woont;
3. u vertelt wat voor oppas-ervaring u heeft;
4. u stelt vragen over de betaling en de werkdagen.

U begint uw brief met: *Beste Marijke en Hanno,*

Holland nyev - középszint
Azonosító jel:

OPDRACHT 1

U studeert nu in Utrecht in Nederland. U wilt graag wat geld verdienen en vindt op het internet de volgende advertentie:

> ***Oppas gezocht***
> *Dag,*
> *Wij zijn op zoek naar een leuke oppas voor onze tweeling. Het gaat om 1 á 2 keer in de twee weken en dan hoofdzakelijk 's avonds.*
> *Leeftijd speelt geen grote rol, met andere woorden ook jonge meiden die wat geld willen bijverdienen nodigen we van harte uit om te reageren. Wij wonen in de omgeving van Utrecht, het zou i.v.m. thuisbrengen prettig zijn als je dicht in de buurt woont.*
> *Onze tweeling wordt in augustus twee en ze zijn erg leuk (Lot en Dees).*
> *Wij horen graag van jullie,*
> *Groet,*
> *Marijke en Hanno*
> *mhdegroot@dulchmail.com*
> *Bron: www.zoekoppas.nl*

U schrijft Marijke en Hanno een e-mail van 50-80 woorden.
In uw e-mail schrijft u over de volgende punten:

1. u zegt waarom u schrijft;
2. u vertelt wie u bent en waar u woont;
3. u vertelt wat voor oppas-ervaring u heeft;
4. u stelt vragen over de betaling en de werkdagen.

U begint uw brief met: *Beste Marijke en Hanno*,

De tweede opdracht is van taalniveau B1, hier kan de kandidaat tussen versies A en B kiezen. In de ene versie moet hij een informele tekst schrijven, meestal een brief aan een vriend, in de andere versie een half-formele of formele tekst, meestal een brief aan een groep, bijvoorbeeld aan klasgenoten, of aan een instelling, bijvoorbeeld aan een taalschool.

De lengte van de tekst moet tussen de 100 en 120 woorden zijn. In de instructie bij elke opdracht worden de volgenden bepaald: de situatie, de tekstsoort (uitnodiging, bericht, brief enz.), de bedoeling en het onderwerp van de tekst, de geadresseerde en de relatie tussen de geadresseerde en de schrijver. Daarna wordt er in 4-5 punten aangegeven waar de kandidaat precies over moet schrijven. Bij elke opdracht kan ook verbale of visuele hulp gegeven worden: teksten, plaatjes, diagrammen.

Hieronder staat een voorbeeld voor opdracht 1 waar de kandidaat met verbale én visuele hulp een formulier ‘Aangifte diefstal’ moet invullen.

Holland nyelv — középszint Név: ..... osztály:.....

OPDRACHT 1

U bent op vakantie in België bij uw vriendin.

Haar adres is: Wilrijkstraat 38, 2650 Antwerpen
Haar telefoonnummer is: 03-6451312

Gisteren heeft u een fiets gekocht. Hieronder staat de beschrijving van uw nieuwe fiets.

merk: Gazelle
type: Q345
framenummer: 98782
kleur: blauw
accessoires: fietspomp, reparatieset, digitale kilometerteller, versnellingen
prijs: 165 euro

Het is 8 mei 2007, u gaat fietsen. Na een uur fietsen, stapt u af bij een café. Kijk naar de tekeningen en vul het formulier op de volgende bladzijde met 50-80 woorden in.

Holland nyev - középszint

Név:

osztály:

OPDRACHT 1

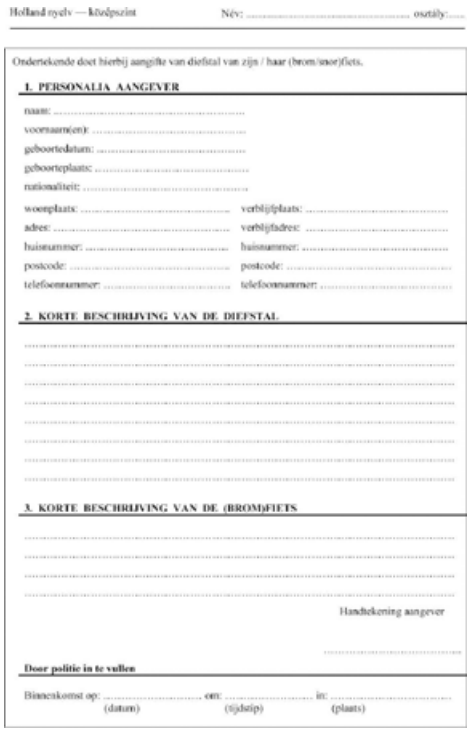
U bent op vakantie in België bij uw vriendin.

Haar adres is: Wilrijkstraat 38, 2650 Antwerpen
Haar telefoonnummer is: 03-6451312

Gisteren heeft u een fiets gekocht. Hieronder staat de beschrijving van uw nieuwe fiets.

merk: Gazelle
type: Q345
framenummer: 98782
kleur: blauw
accessoires: fietspomp, reparatieset, digitale kilometerteller, versnellingen
prijs: 165 euro

Het is 8 mei 2007, u gaat fietsen. Na een uur fietsen, stapt u af bij een café. Kijk naar de tekeningen en vul het formulier op de volgende bladzijde met 50-80 woorden in.



Holland nyelv — középszint Név: ..... osztály:.....

Ondertekende doet hierbij aangifte van diefstal van zijn / haar (brom/snor)fiets.

1. PERSONALIA AANGEVER

naam: .....
voornaam(en): .....
geboortedatum: .....
geboorteplaats: .....
nationaliteit: .....
woonplaats: ..... verblijfplaats: .....
adres: ..... verblijfadres: .....
huisnummer: ..... huisnummer: .....
postcode: ..... postcode: .....
telefoonnummer: ..... telefoonnummer: .....

2. KORTE BESCHRIJVING VAN DE DIEFSTAL

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. KORTE BESCHRIJVING VAN DE (BROM)FIETS

.....
.....
.....
.....

Handtekening aangever

.....

Door politie in te vullen

Binnenkomst op: ..... om: ..... in: .....
(datum) (tijdstip) (plaats)

Holland nyev - középszint

Név:

osztály:

Ondertekende doet hierbij aangifte van diefstal van zijn / haar (brom/snor)fiets.

1. PERSONALIA AANGEVER

naam:
voomaam(en):
geboortedatum:
geboorteplaats:
nationaliteit:
woonplaats:
adres:
huisnummer:
postcode:
telefoonnummer:
verblijfplaats:
verblijfadres:
huisnummer:
postcode:
telefoonnummer:

2. KORTE BESCHRIJVING VAN DE DIEFSTAL

3. KORTE BESCHRIJVING VAN DE (BROM)FIETS

Handtekening aangever

Door politie in te vullen

Binnenkomst op: (datum)
om: (tijdstip)
in: (plaats)

Op de volgende pagina's staan voorbeelden voor opdracht 2. In het eerste voorbeeld zijn de twee versies te zien: Bij versie A moet de kandidaat op een contactadvertentie op internet reageren. Bij versie B is de kandidaat zijn horloge in een Nederlands hotel vergeten. Zijn taak is

om een brief aan de directie van het hotel te schrijven waarin hij de gegeven punten moet behandelen.

Holland nyelv — középszint Azonosító jel:

OPDRACHT 2

Werk één van de twee volgende opdrachten (dus A of B) uit:

A

Hieronder staat een bericht van Petra.

Hallo wereld! Ik ben Petra, 25 jaar. Mijn hobby is reizen. Ik wil graag informatie over veel landen. Wat is een mooi land? Wat kun je daar zien? Hoe is het klimaat?
Wil je me over je land schrijven, pak dan nu je pen of mail me!
Petra, Arnhem

U schrijft Petra een e-mail terug van **100-120 woorden**.

In uw e-mail schrijft u over de volgende punten:

1. u vertelt wie u bent en waar u woont;
2. u zegt waarom u haar schrijft;
3. u vertelt waarom u Hongarije een mooi land vindt:
   a) u vertelt iets over de ligging en het klimaat;
   b) u vertelt iets over de mooiste plaatsen;
   c) u vertelt iets over de mensen;
4. u sluit uw brief af.

U begint uw brief met: *Beste Petra,*

B

U hebt tijdens uw vakantie enkele nachten in een Nederlands hotel geslapen. Als u thuiskomt, merkt u dat u uw horloge bent vergeten. U schrijft een brief van **100-120 woorden** aan de directie van het hotel.

In uw brief:

1. vertelt u wie u bent en waarom u schrijft;
2. schrijft u in welke periode a in het hotel was en welke kamer u had;
3. zegt u waar in de hotelkamer het horloge volgens u is blijven liggen (u geeft twee mogelijke locaties aan);
4. vraagt u of het horloge opgestuurd kan worden (u zegt dat u de kosten zult betalen);
5. vertelt u waarom u het horloge beslist terug wilt hebben en bedankt u de directie voor de moeite.

U begint uw brief met: *Geachte mevrouw/meneer,*

Holland nyev - középszint
Azonosító jel:

OPDRACHT 2

Werk één van de twee volgende opdrachten (dus A of B) uit:

A

Hieronder staat een bericht van Petra.

> *Hallo wereld! Ik ben Petra, 25 jaar. Mijn hobby is reizen. Ik wil graag informatie over veel landen. Wat is een mooi land? Wat kun je daar zien? Hoe is het klimaat?*
> *Wil je me over je land schrijven, pak dan nu je pen of mail me!*
> *Petra, Arnhem*

U schrijft Petra een e-mail terug van **100-120 woorden**.

In uw e-mail schrijft u over de volgende punten:

1. u vertelt wie u bent en waar u woont;
2. u zegt waarom u haar schrijft;
3. u vertelt waarom u Hongarije een mooi land vindt:
   a) u vertelt iets over de ligging en het klimaat:
   b) u vertelt iets over de mooiste plaatsen;

c) u vertelt iets over de mensen;

4. u sluit uw brief af.

U begint uw brief met: *Beste Petra,*

B

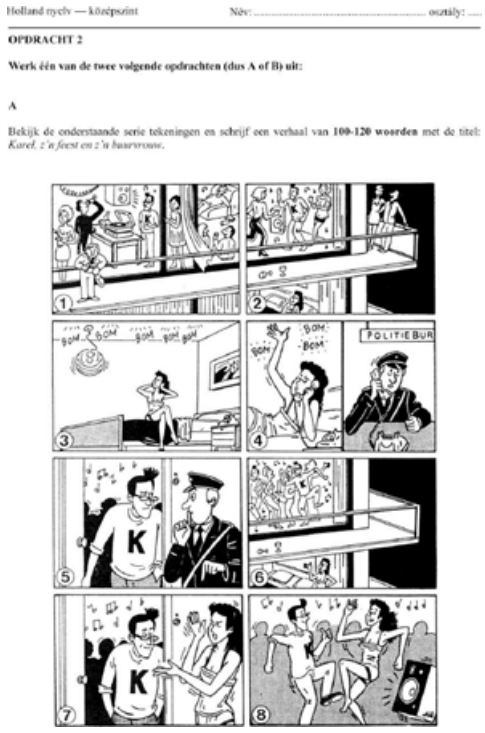
U hebt tijdens uw vakantie enkele nachten in een Nederlands hotel geslapen. Als u thuiskomt, merkt u dat u uw horloge bent vergeten. U schrijft een brief van **100-120 woorden** aan de directie van het hotel.

In uw brief:

1. vertelt u wie u bent en waarom u schrijft;
2. schrijft u in welke periode u in het hotel was en welke kamer u had;
3. zegt u waar in de hotelkamer het horloge volgens u is blijven liggen (u geeft twee mogelijke locaties aan);
4. vraagt u of het horloge opgestuurd kan worden (u zegt dat u de kosten zult betalen);
5. vertelt u waarom u het horloge beslist terug wilt hebben en bedankt u de directie voor de moeite.

U begint uw brief met: *Geachte mevrouw/meneer,*

In het tweede voorbeeld krijgt de kandidaat een serie tekeningen, en hij moet een verhaal schrijven met de titel: ‘Karel, zijn feest en zijn buurvrouw’.



Holland nyelv — középszint Név: ..... osztály: .....

OPDRACHT 2

Werk één van de twee volgende opdrachten (dus A of B) uit:

A

Bekijk de onderstaande serie tekeningen en schrijf een verhaal van **100-120 woorden** met de titel: *Karel, z'n feest en z'n buurvrouw.*

Holland nyelv - középszint

Név:

osztály:

OPDRACHT 2

Werk één van de twee volgende opdrachten (dus A of B) uit:

A

Bekijk de onderstaande serie tekeningen en schrijf een verhaal van **100-120 woorden** met de titel: *Karel, z'n feest en z'n buurvrouw*.

De handleiding voor de evaluatie van schrijfvaardigheid is enigszins anders dan die voor de andere delen. Die bestaat ook uit een algemene handleiding maar in plaats van de sleutel geeft de handleiding de waarderingsaspecten aan volgens welke de opdrachten schrijfvaardigheid moeten geëvalueerd worden. Bij elk aspect worden meerdere schalen aangegeven met een gedetailleerde beschrijving voor elke schaal. De waarderingsaspecten en de waarderingsschalen zijn centraal bepaald en staan in het Hongaars in de handleiding.

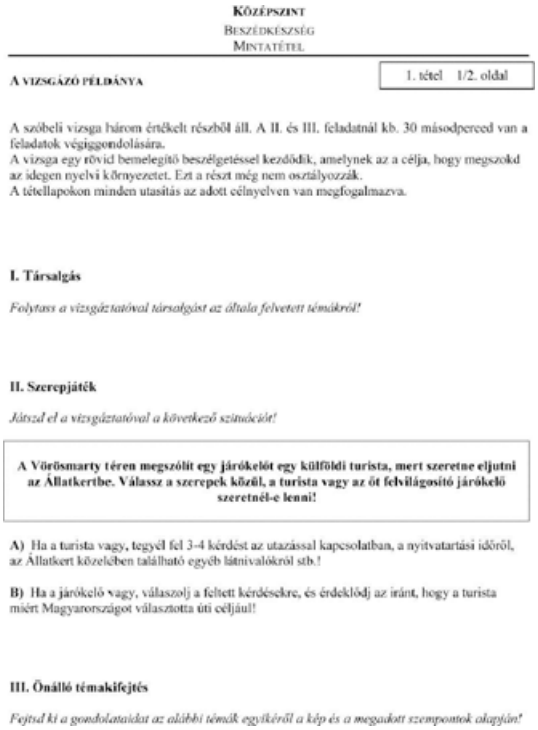
Hoewel voor schrijfvaardigheid geen sleutel hoeft te worden aangegeven, moet men bij elke opdracht checken of de tekst die de kandidaat moet schrijven met behulp van de punten ook inderdaad geschreven kan worden en of de tekst van de gewenste lengte is. Soms moet de kandidaat te veel schrijven als hij al de punten behandelt, of juist omgekeerd: door al de punten te behandelen krijgt de kandidaat een kortere tekst dan gewenst. Het is natuurlijk ook de taak van de vak-proeflezer om de opdrachten vanuit dit aspect ook te checken.

Spreekvaardigheid

Het deelexamen spreekvaardigheid wordt niet centraal georganiseerd maar lokaal op de school van de kandidaat. Dat betekent dat de opdrachten spreekvaardigheid ook niet centraal worden samengesteld maar door de leraar die Nederlands geeft op de school van de kandidaat. Daardoor kunnen we helaas geen voorbeelden geven, alleen de modelopdrachten die op de thuispagina van Oktatási Hivatal staan.

Het mondeling examen begint met een warming-up gesprekje om de kandidaat de mogelijkheid te geven om aan het Nederlands te wennen. Het examen bestaat uit 3 opdrachten:

- Conversatie
- Rollenspel
- Zelfstandige taalproductie



KÖZÉPSZINT
BESZÉDKÉSZSÉG
MINTATÉTEL

A VIZSGÁZÓ PÉLDÁNYA

1. tétel 1/2. oldal

A szóbeli vizsga három értékelt részből áll. A II. és III. feladatnál kb. 30 másodpereced van a feladatok végiggondolására.
A vizsga egy rövid bemelegítő beszélgetéssel kezdődik, amelynek az a célja, hogy megszokd az idegen nyelvi környezetet. Ezt a részt még nem osztályozzák.
A tétellapokon minden utasítás az adott célnyelven van megfogalmazva.

I. Társalgás

Folytass a vizsgáztatóval társalgást az általa felvetett témákról!

II. Szerepjáték

Játszd el a vizsgáztatóval a következő szituációt!

A Vörösmarty téren megszólít egy járókelőt egy külföldi turista, mert szeretne eljutni az Állatkertbe. Válassz a szerepek közül, a turista vagy az őt felvilágosító járókelő szeretnél-e lenni!

A) Ha a turista vagy, tegyél fel 3-4 kérdést az utazással kapcsolatban, a nyitvatartási időről, az Állatkert közelében található egyéb látnivalókról stb.!

B) Ha a járókelő vagy, válaszolj a feltett kérdésekre, és érdeklődj az iránt, hogy a turista miért Magyarországot választotta úti céljául!

III. Önálló témakifejtés

Fejtsd ki a gondolataidat az alábbi témák egyikéről a kép és a megadott szempontok alapján!

KÖZÉPSZINT
BESZÉDKÉSZSÉG
MINTATÉTEL

1. tétel 1/2. oldal
A VIZSGÁZÓ PÉLDÁNYA

A szóbeli vizsga három értékelt részből áll. A II. és III. feladatnál kb. 30 másodperced van a feladatok végiggondolására.

A vizsga egy rövid bemelegítő beszélgetéssel kezdődik, amelynek az a célja, hogy megszokd az idegen nyelvi kömyezetet. Ezt a részt még nem osztályozzák.

A tétellapokon minden utasítás az adott célnyelven van megfogalmazva.

I. Társalgás

Folytass a vizsgáztatóval társalgást az általa felvetett témákról!

II. Szerepjáték

Játszd el a vizsgáztatóval a következő szituációt!

A Vörösmarty téren megszólít egy járókelőt egy külföldi turista, niert szeretne eljutni az Állatkertbe. Válassz a szerepek közül, a turista vagy az őt felvilágosító járókelő szeretnél-e lenni!

A) Ha a turista vagy, tegyél fel 3-4 kérdést az utazással kapcsolatban, a nyitvatartási időről, az Állatkert közelében található egyéb látnivalókról stb.!

B) Ha a járókelő vagy, válaszolj a feltett kérdésekre, és érdeklődj az iránt, hogy a turista miért Magyarországot választotta úti céljául!

III. Önálló témakifejtés

Fejtsd ki a gondolataidat az alábbi témák egyikéről a kép és a megadott szempontok alapján!

KÖZÉPSZINT
BESZÉDKÉSZSÉG
MINTATÉTEL

A VIZSGÁZÓ PÉLDÁNYA

1. tétel 2/2. oldal

A

Téma: Influenza

- Volt-e már influenzád?
- Hogyan érezted akkor magad?
- Voltál-e orvosnál, vagy házi módszerekkel gyógyítottad magad?

B

Téma: Mi a barátság?

- Van-e nagyon régi, gyerekkori barátod? Hol ismerkedtetek meg?
- Mit jelent számodra a barátság?
- Mindig számíthatsz-e a barátaidra?

Ezzel a feladattal befejezted a szóbeli vizsgát.

KÖZÉPSZINT
BESZÉDKÉSZSÉG
MINTATÉTEL

1. tétel 1/2. oldal
A VIZSGÁZÓ PÉLDÁNYA

A

Téma: Influenza

- Volt-e már influenzád?
- Hogyan érezted akkor magad?
- Voltál-e orvosnál, vagy házi módszerekkel gyógyítottad magad?

B

Téma: Mi a barátság?

- Van-e nagyon régi, gycrekkori barátod? Hol ismerkcdtctek meg?
- Mitjelent számodra a barátság?
- Mindig számíthatsz-e a barátaidra?

Ezzel a feladattal befejezted a szóbeli vizsgát.

De handleiding voor de evaluatie van spreekvaardigheid is op dezelfde manier opgebouwd als die voor schrijfvaardigheid, dus bij elk waarderingsaspect wordt er een gedetailleerde beschrijving voor elke schaal gegeven.

De waarderingsaspecten zijn:
- Taakuitvoering
- Expressiviteit
- Correct taalgebruik
- Spreeksnelheid, intonatie, uitspraak

Nawoord

Volgens de wijziging van de wet van de eindexamens op twee niveaus in 2014 kan het eindexamen advanced level Nederlands samen met andere kleine talen vanaf 2015 weer afgelegd worden.

Bibliografie

www1
Nederlandse organisatie voor internationale samenwerking in het hoger onderwijs 2012. Landenmodule Hongarije. Afgehaald op 9 maart 2014. www.nuffic.nl/bibliotheek/landenmodule-hongarije.pdf
www.oktatas.hu

Leen Verrote

Interactieve leesvormen*

Abstract

In the course of the acquisition of a second language, students are often advised to read extensively in order to improve their skills. However, reading can be a challenging task for L2 learners as they can come across many obstacles and do not adopt certain reading strategies that are deemed crucial for developing literacy skills and a level of proficiency within that language. Verrote suggests that alternative text-based assignments that focus on interaction rather than reading offer students encouraging methods to improve their literacy skills. She concludes her statements with a series of examples of interactive text-based tasks that are stimulating to students.

Keywords: Practical teaching, literacy skills, L2 learning, education

Lezen lezen lezen. Dat wordt vaak gezegd in een NT2-klas/NVT-klas. Maar vaak blijkt dat een moeilijke opdracht voor NT2- en NVT-leerders. Studenten stimuleren om veel te lezen is voor elke docent een uitdaging. Aan het ILT zoeken we als docenten nog elke dag naar manieren om dat te kunnen doen. Als aanvulling op onze zoektocht hebben we gebruik gemaakt van de bijdrage over lezen van Bart Bossers in het Handboek Nederlands als tweede taal (2010). Daarin staat een aantal interessante ideeën over leesonderwijs bij anderstaligen die Nederlands leren.

Eerst merkt Bossers drie activiteiten op die lezers onder de knie zouden moeten krijgen. Hij spreekt over lagere processen (herkennen en identificeren van binnenkomende informatie), hogere processen (begrijpen of interpreteren van de herkende informatie) en het besturen van

beide processen. Op basis hiervan beschrijft hij het leesproces bij vreemdetaalleerders.

Bij de lagere processen maakt hij daarbij de vergelijking met kinderen die leren lezen. Via de verklanking van het woord komen nieuwe lezertjes tot de betekenis van het woord. Ze lezen het woord, spreken het uit en dan begrijpen ze wat ze lezen. Pas na veel oefenen wordt de stap van verklanking overgeslagen en herkennen lezers direct de betekenis via het beeld. Ook wij zien dat studenten die stappen maken in het leesproces. We kunnen vaak zien dat studenten hun lippen bewegen terwijl ze lezen; ze verklanken het woord dat ze lezen om zo tot de betekenis te komen. Vreemdetaalleerders kennen bovendien nog niet veel woorden en de woorden die ze wel kennen, zijn vaak nog niet in die mate in het geheugen opgeslagen dat ze direct herkend worden. Dat zorgt ervoor dat er via een omweg tot betekenis wordt gekomen, waardoor lezen nog een moeizame activiteit is die veel inspanning en tijd vraagt omdat. Het is volgens Bossers dan ook belangrijk dat er bij vreemdetaallezers gewerkt wordt aan *vloeiendheid* of *automatisering*.

Wat hierboven beschreven is, heeft ook een invloed op de hogere processen van het lezen. Gaan de lagere processen nog niet vlot, dan verloopt ook de volgende stap, namelijk het tekstbegrip, moeilijker. Bossers spreekt bij de hogere processen over een *bouwproces*. De lezer *bouwt* al lezend de tekstweergave op: hij legt o.a. verbanden tussen woorden en tussen tekstdelen, kijkt waaraan verwijswoorden refereren, geeft een functie aan tekstdelen zoals inleiding, argument, slot, ... De lezer maakt daarbij gebruik van zijn eigen kennis (kennis van het onderwerp en algemene achtergrondkennis). Elke lezer zal daardoor dus een ietwat andere tekstweergave hebben. Bij vreemdetaallezers kan dat voor een bijkomende moeilijkheid zorgen. Soms is een tekst cultureel geladen en zullen er bepaalde zaken in de tekst staan waar een vreemdetaallezers geen weet van heeft en waar hij dus geen betekenis kan aan geven.

Als derde onderdeel in het leesproces gaat Bossers in op het besturen van de lagere en hogere processen. Elke lezer heeft een leesdoel. Afhankelijk van dat leesdoel, gebruikt hij daarvoor een bepaalde strategie. Bossers somt er vier op. Als de lezer het onderwerp, gebruiksdoel en beoogde leespubliek wil kennen, leest hij *oriënterend*. Hij kijkt naar de titel, foto's, de naam van de auteur; hij leest de eerste en laatste regel. Wil de lezer specifieke informatie, dan gaat hij de tekst *scannen*. Hij zoekt gericht naar bepaalde woorden, springt daarbij door de tekst. De lezer

gaat de tekst *globaal* of *skimmend* lezen als hij wil weten waar de tekst in het algemeen over gaat. Hij kijkt niet naar details maar probeert de belangrijkste informatie eruit te halen. *Studerend* lezen doet de lezer als hij de precieze tekstinhoud wil kennen. Onbekende woorden worden opgezocht, moeilijke stukken worden herlezen,....

Veel vreemdetaallezers kennen die strategieën al; ze passen die toe bij de teksten in hun moedertaal. Aan ons instituut hebben we echter gemerkt dat studenten die vaak vergeten als ze een tekst in het Nederlands onder ogen krijgen. Onafhankelijk van het doel en de opdracht beginnen ze de tekst vanaf het begin volledig te lezen. Daarom gaan we in ons taleninstituut ook op zoek naar opdrachten waarbij bepaalde strategieën nog eens ingeoefend worden.

Verder wijst Bossers er ook nog op dat de hogere processen van vreemdetaallezers ook beïnvloed worden door het niveau van leesvaardigheid in de moedertaal. Mensen die goed kunnen lezen in hun moedertaal, kunnen vaak iets niet begrijpen in een vreemde taal omwille van de taal, bijvoorbeeld een te beperkte woordenschat of onvoldoende grammaticale kennis. Bossers vermeldt hierbij de drempelhypothese: '*goede T1-lezers zijn goede T2-lezers als ze boven een bepaalde taaldrempel zitten. Die taaldrempel is voornamelijk een "woorddrempel": het kennen en snel kunnen herkennen van voldoende woorden*.'

Het is dus belangrijk voor vreemdetaallezers dat ze werken aan woordenschat en dat ze veel tekst verwerken. Ze moeten 'leeskilometers' maken. Door heel veel te lezen kunnen die lagere processen dan gemakkelijker verlopen en kan de lezer zich op de inhoud van de tekst richten (de hogere processen).

Voor ons als docent zorgde dit voor een belangrijke vraag: hoe kunnen we onze studenten veel leeskilometers laten afleggen? In onze klassen bieden we traditionele leesoefeningen aan zoals een tekst met vragen, maar dat is volgens ons niet voldoende. We willen hen ook stimuleren om thuis te lezen. Zo hebben we een 'bib op wielen' gemaakt met leesboekjes die door onze studenten ontleend kunnen worden. In onze bib zitten vooral boekjes uitgegeven door Wablieft en Leeslicht. In de hogere niveaus hebben we ook een krantendag ingevoerd. Op die dag brengen studenten een eigen gekozen krantenartikel mee waarover ze aan hun medestudenten vertellen. Ze hebben er zelf ook vragen bij gemaakt die ze achteraf kunnen stellen om na te gaan of hun medestudenten de informatie goed hebben begrepen. Vooraf krijgen ze soms ook een werkopdracht mee die er telkens wat anders uitziet. De constante is een korte samenvat-

ting van hun artikel geven. Een andere aanvullende opdracht kan zijn: haal vijf voor jou onbekende woorden uit de tekst, zoek ze op en gebruik ze in een context. Of zoek enkele uitdrukkingen op; maak een woordweb met de woorden die het thema van het artikel beschrijven,.... Met deze laatste opdracht wordt de voorkennis geactiveerd. Het kan ook zijn dat ze een grammaticale constructie moeten zoeken waar we net in de klas mee bezig zijn.

Een ander belangrijk aspect binnen het leesonderwijs waarop Bossers ingaat, is de keuze van het lesmateriaal. Om de lagere processen te oefenen moet studenten de kans krijgen om 'veel' en 'goed' leesmateriaal te lezen. Het lesmateriaal moet dus aangepast zijn aan het niveau van de student en dat kan door authentiek materiaal wat aan te passen. Voor onze lagere niveaus maken we dan ook dankbaar gebruik van de krant Wablieft, de gemakkelijkste krant van Vlaanderen. Die krant verschijnt één per week, is op het internet raadpleegbaar en speelt in op de actualiteit. Voor onze doelgroep is het niet nodig om dat materiaal veel aan te passen. Voor hogere niveaus kunnen we - soms na wat aanpassing of extra woorduitleg - een krantenbericht uit een gewone krant halen. Ook bij het oefenen van de hogere processen raadt Bossers aan om materiaal te kiezen waarbij ongeveer 90% van de woorden gekend zouden moeten zijn. Als er minder woorden gekend zijn, vertraagt dat het leesproces en zorgt het er ook voor dat studenten lezen een lastige activiteit vinden: ze moeten te veel woorden opzoeken om de tekst te kunnen begrijpen.

Met al die elementen in het achterhoofd zochten we en zijn we nog altijd op zoek naar alternatieve werkvormen met tekstmateriaal waarbij interactie vaak centraal staat. Interactie betekent hier zowel interactie tussen de verschillende vaardigheden als interactie met een medestudent. Met andere woorden, we proberen leesopdrachten te maken waarbij de focus niet op het lezen ligt, maar waarbij toch gelezen moet worden: een soort van verstopte leesopdrachten.

Hieronder volgt een aantal voorbeelden van werkvormen. Die zijn toepasbaar op verschillende types teksten en kunnen ook voor verschillende niveaus gebruikt worden. Sommige werkvormen hebben we aan het ILT ontwikkeld, andere hebben we leren kennen in bijscholingen, conferenties, via collega's....

Actie en reactie

Een eerste werkvorm is eerder een tussendoortje. Elke student krijgt een strookje met daarop een 'Als..., dan...'-zin waarbij beide stukken van de zin een actie hebben, bijvoorbeeld: 'Als er iemand een jas aan de kapstok hangt, doe jij de deur open'. Als ze hun informatie goed gelezen hebben en als ze goed in de gaten houden wat de andere studenten doen, kunnen ze hun actie op het juiste moment uitvoeren. Op die manier ontstaat er in de klas een keten van activiteiten. We hebben al gemerkt dat dit soort oefeningen (lezen - uitvoeren) voor veel sfeer in de klas zorgt.

Als de lerares 'start' zegt, doe je de deur open.

Als er iemand de deur opendoet, zet je je stoel op de tafel.

Als er iemand zijn stoel op de tafel zet, schrijf je op het bord 'ik hou van Nederlands'.

Als er iemand 'ik hou van Nederlands' op het bord schrijft, zeg je 'ik ook, ik ook, ik ook'.

Teksten kleuren

Teksten kleuren is een andere werkvorm om met een tekst aan de slag te gaan. Studenten krijgen per twee of drie een tekst met gaten. Op die plaatsen moeten ze een woord invullen dat past bij de titel van hun tekst. Bij de ene groep staat er als titel 'een vrolijk verhaal', bij de andere 'een triestig verhaal',.... Na het invullen lezen enkele groepjes hun verhaal voor zonder de titel te zeggen. Het is dan aan de andere studenten om te raden welk gevoel de tekst uitstraalt. Bij deze oefening stelden we ook vast dat studenten verbaasd zijn over wat enkele woorden met een verhaal kunnen doen. Een variant hierop is recensies lezen en de woorden aanduiden die de recensie 'kleuren'. Is de auteur enthousiast over de voorstelling, film,... of niet? Als aanvullende opdracht kunnen de studenten dan zelf een tekst positief of negatief maken.

Een vrolijk verhaal
Op een _____ dag liep ik naar mijn _____ oma.
Ik kwam langs een _____ huis met _____.
Daar zag ik hem: _____.
Hij liep met _____ stappen naar me toe. Met zijn warme ogen keek hij me aan en in zijn _____ handen had hij een _____.

Zoek de verschillen

Nog meer interactie komt er als studenten elk een versie van een tekst krijgen. Ze lezen hun tekst en vertellen dan aan elkaar wat ze hebben gelezen. Door uitwisseling van informatie zoeken ze de verschillen tussen hun tekst.

PERSOON A

Speurder Jack

Jack is populair in ons land. Hij loste 3 zaken van de politie op. Toch is Jack geen agent. Hij is een hond van de politie. Jack is een Mechelse herder. Hij werkt altijd samen met agent Jean-Louis. Jack vond in 2 weken 4 mensen terug die de politie zocht. Eerst was er een man van 70 jaar. Die was verdwenen in een rivier. Jack vond hem levend terug. Enkele dagen later vond de hond 2 criminelen terug. Die hadden een klein meisje gekidnapt. En dan was er nog een diefstal in een bakkerij. Jack loste ook die misdaad op. Na 3 kilometer zoeken vond hij de dief terug. Agent Jean-Louis is heel tevreden. ‘Wij begrijpen elkaar heel goed’, zegt hij. ‘En ik ben heel blij met Jack.’

(Naar Wablieft)

PERSOON B

Speurder Jack

Jack is populair in ons land. Hij loste 3 zaken van de politie op. Toch is Jack geen agent. Hij is een hond van de politie. Jack is een Duitse herder. Hij werkt altijd samen met agente Louise. Jack vond in 2 weken 4 mensen terug die de politie zocht. Eerst was er een man van 60 jaar. Die was verdwenen in een bos. Jack vond hem levend terug. Enkele dagen later vond de hond 2 criminelen terug. Die hadden een klein meisje gekidnapt. En dan was er nog een diefstal in een slagerij. Jack loste ook die misdaad op. Na 3 kwartier zoeken vond hij de dief terug. Agente Louise is heel tevreden. ‘Wij begrijpen elkaar heel goed’, zegt zij. ‘En ik ben heel blij met Jack.’

(Naar Wablieft)

Verschillen zoeken kan ook op een iets andere manier. De studenten krijgen per twee een tekening en een tekst. Ze lezen de tekst en vergelijken de inhoud met de tekening / foto: wat niet overeenstemt met de tekening, passen ze aan.

Bollie en Billie
De wekker gaat. Het is half negen. Bollie ligt samen met zijn hond in bed.

Hij wordt wakker en blijft nog even in bed liggen. Hij is nog moe. Bollie staat op en loopt door zijn kamer naar het raam. Dan gaat hij naar de gang.

In de badkamer poetst hij zijn tanden en neemt snel een douche. Terug op zijn kamer trekt hij zijn kleren uit. Het is nu kwart voor negen.
Hij loopt naar boven om te ontbijten. Zijn hond wil dat hij in zijn kamer blijft.
In het bureau staat het ontbijt klaar. Bollie eet een boterham met boter en confituur.
Dan vertrekt hij met de bus samen met zijn vriendinnetje naar school.

Reconstrueer het verhaal

Ook bij deze werkvorm werken studenten in duo's. Ze krijgen ieder een tekstje dat ze goed moeten lezen. Onder hun tekstje staat een aantal kernwoorden die passen bij de tekst van hun partner. Door elkaar ja/nee-vra-

gen te stellen en gebruik te maken van die kernwoorden moeten ze het verhaal van hun partner proberen te raden. Hoe meer kernwoorden, hoe gemakkelijker het raden. Als de verhaaltjes niet zo voor de hand liggen, is het wel moeilijker maar soms ook leuker voor de studenten.

Rijk door dief

Een Britse vrouw beleefde de verrassing van haar leven toen ze, nadat haar kredietkaart was gestolen, plots een stuk rijker bleek. De dief die haar kaart had gepakt, gebruikte die om op de paarden te wedden en won.
Jacqueline Boanson controleerde na de diefstal meteen haar bankrekening. Tot haar verbazing was er 291.40 pond (357.75 euro) bijkomen. De dief wist niet dat zijn gokwinsten automatisch op de bankrekening van de houder van de kaart werden gestort.
Dief Andrew Cameron kreeg dinsdag van een rechtbank in Cheltenham twaalf maanden voorwaardelijk. Jacqueline Boanson daarentegen moet het gelukkigste slachtoffer zijn dat wij ooit al gezien hebben in deze rechtbank, zei de advocaat van de dief.

(Naar: De Standaard)

Dit zijn belangrijke woorden in de tekst van je partner:

GEVANGENIS - HUISARREST - SCHOONOUDERS - DIEF

Schoonouders of de nor? Man kiest voor de korte pijn.

Een 29-jarige Siciliaanse man snakt naar de cel om aan zijn schoonouders te ontsnappen. De rechter met dienst kende echter geen genade. Hij veranderde zijn oorspronkelijke vonnis huisarrest niet.
Alessandro Amalfi's leven werd een hel toen hij wegens een ordinaire diefstal tot huisarrest werd veroordeeld in de woning van zijn schoonouders in Messina. Die maken hem naar zijn zeggen het leven zo zuur mogelijk. Daarom ontvluchtte de arme Alessandro onlangs het schoonouderlijke huis en bood zich bij de carabinieri aan om alstublieft toch achter de tralies te mogen.

(Naar: de Standaard)

Dit zijn belangrijke woorden in de tekst van je partner:

VERRASSING - DIEF - PAARDRENNEN - BANKREKENING

Alinea's reconstrueren

Bij de voorgaande oefening is het tekstmateriaal redelijk kort. Natuurlijk kunnen ook langere teksten aan bod komen en kan de inhoud van alinea's 'gereconstrueerd' worden. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk om in een eerste fase studenten samen bij enkele alinea's vragen te laten maken. In een tweede fase werken ze samen met iemand die bij andere alinea's vragen heeft moeten maken (*voorbeeld 1*). Via vraag en antwoord reconstrueren ze mondeling de tekst. Een variant daarop is dat duo's elk een andere versie van een tekst krijgen. Bij de ene student ontbreken de oneven alinea's maar staat er een vraag in de plaats, bij zijn partner zijn de even alinea's vervangen door een vraag (*voorbeeld 2*). Nadat ze elk eerst de alinea's hebben gelezen die ze wel hebben, interviewen ze elkaar om de inhoud van de volledige tekst te krijgen.

Voorbeeld 1

AAA

Bijna helft Belgen slaapt slecht

1. De meeste Belgen zeggen goed te slapen. Toch slaapt bijna de helft slecht. Dat zegt Test-Aankoop. Die vereniging vraagt de overheid daar iets aan te doen. Test-Aankoop ondervroeg meer dan 2.600 Belgen. Slaap je goed? Hoeveel uren slaap je? Slaap je vast? Zoek je hulp als je slecht slaapt?
1.
.....
.....?

2. Het onderzoek was verrassend. Veel Belgen denken dat ze goed slapen. Toch is dat niet zo. Bijna de helft slaapt slecht. Maar slechts 1 Belg op 10 beseft dat. Daarvan zoeken er maar 2 op 10 hulp. Ze vragen dan meestal raad aan hun huisdokter.

BBB

Bijna helft Belgen slaapt slecht

1. De meeste Belgen zeggen goed te slapen. Toch slaapt bijna de helft slecht. Dat zegt Test-Aankoop. Die vereniging vraagt de overheid daar iets aan te doen. Test-Aankoop ondervroeg meer dan 2.600 Belgen. Slaap je goed? Hoeveel uren slaap je? Slaap je vast? Zoek je hulp als je slecht slaapt?

2. Het onderzoek was verrassend. Veel Belgen denken dat ze goed slapen. Toch is dat niet zo. Bijna de helft slaapt slecht. Maar slechts 1 Belg op 10 beseft dat. Daarvan zoeken er maar 2 op 10 hulp. Ze vragen dan meestal raad aan hun huisdokter.
2.
.....
.....?

3. Bij na de helft van de Belgen valt moeilijk in slaap. Bijna evenveel

3. Bij na de helft van de Belgen valt moeilijk in slaap. Bijna evenveel worden vaak wakker. Anderen worden te vroeg wakker. Anderen worden te vroeg wakker. Ze kunnen dan niet meer in slaap geraken.
3.
.....
.....?

worden vaak wakker. Anderen worden te vroeg wakker. Anderen worden te vroeg wakker. Ze kunnen dan niet meer in slaap geraken.

4. Er zijn verschillende redenen waarom mensen slecht slapen. De meeste mensen voelen zich niet goed. Ze zijn bang. Er zijn problemen in het gezin of in de familie. Velen hebben stress door het werk. Of ze hebben problemen met geld. Anderen hebben pijn. Of ze zijn ziek. Ook kinderen en huisdieren houden mensen soms uit hun slaap.

4. Er zijn verschillende redenen waarom mensen slecht slapen. De meeste mensen voelen zich niet goed. Ze zijn bang. Er zijn problemen in het gezin of in de familie. Velen hebben stress door het werk. Of ze hebben problemen met geld. Anderen hebben pijn. Of ze zijn ziek. Ook kinderen en huisdieren houden mensen soms uit hun slaap.
4.
.....
.....?

5. Slecht slapen heeft zware gevolgen. Slechte slapers zijn overdag moe. Velen worden al moe wakker. Dat kan gevaarlijk zijn in het verkeer of op het werk. Als je lange tijd slecht blijft slapen, kan je zelfs ziek worden. Veel mensen nemen pillen om te slapen. Maar dat is niet gezond.
5.
.....
.....?

5. Slecht slapen heeft zware gevolgen. Slechte slapers zijn overdag moe. Velen worden al moe wakker. Dat kan gevaarlijk zijn in het verkeer of op het werk. Als je lange tijd slecht blijft slapen, kan je zelfs ziek worden. Veel mensen nemen pillen om te slapen. Maar dat is niet gezond.

6. ‘De overheid moet hier iets aan doen,’ zegt Test-Aankoop. ‘Ze moet de mensen info geven over goed slapen. Ze moet de mensen wijzen op de gevolgen van slecht slapen, want die zijn zwaar.’

6. ‘De overheid moet hier iets aan doen,’ zegt Test-Aankoop. ‘Ze moet de mensen info geven over goed slapen. Ze moet de mensen wijzen op de gevolgen van slecht slapen, want die zijn zwaar.’
6.
.....
.....?

(Uit: Wablieft)

(Uit: Wablieft)

Voorbeeld 2

AAA	**BBB**
De nieuwe senior is een medior en dat begint vanaf 46. Ze zijn noch senioren, noch junioren. Ze zijn 'medioren' en voor reisorganisator Joker begint die levensfase vanaf 46. De medior mag mee op reis, als hij/zij zich tenminste niet laat vergezellen van een partner die nog in de juniorcategorie zit.	*De nieuwe senior is een medior en dat begint vanaf 46. Ze zijn noch senioren, noch junioren. Ze zijn 'medioren' en voor reisorganisator Joker begint die levensfase vanaf 46. De medior mag mee op reis, als hij/zij zich tenminste niet laat vergezellen van een partner die nog in de juniorcategorie zit.*
1. De marketingwereld is er zich al een tijdje van bewust dat de nieuwe generatie van de vijftigplussers niet meer als senior aangeduid wil worden. Ze zeggen zich vooral te onderscheiden van hun voorgangers met het cijfer vijf, omdat zij in hun beroepscarrière nog wel het internet hebben meegemaakt.	*1. Waarom vindt de nieuwe generatie van de 50+ 'ers dat ze anders is dan haar voorganger?*
2. Wat is een medior? Wat leerde de reisorganisatie Joker tijdens een bevraging van medioren?	2. Reisorganisator Joker besliste op basis van ervaringen in de klantenwereld en om dezelfde marketingreden de leeftijd van de 'medioren' te laten starten op 46. De medior is een jonge vijftiger, met benedengrens 46, die tijd en geld heeft en best nog te vinden is voor een avontuurlijke vakantie, op voorwaarde dat het met leeftijdsgenoten is. In een rondetafel met die 46'ers leerde Joker dat die groep nog wel spannende dingen wil beleven, maar dat er een aantal comfortvoorwaarden is aan het spektakel.
3. De 46-plusser wil slapen op een tweepersoonskamer, maar niet op een slaapzaal, en zeker niet in een tent, tenzij dat zeildoek in het midden van een woestijn staat opgesteld en net door die locatie een meerwaarde heeft. De 46-plusser wil niet meedoen aan hotels met wc of douche op de gang, aanvaardt niet dat ter plaatse nog moet worden	*3. Wat verwacht een 46-plusser van een vakantie?*

gezocht naar een bed, en heeft het helemaal niet begrepen op nachtbussen of verplaatsingen van 24 uren. Daarvoor bestaat een vliegtuig als alternatief.

4. Wat is het streefdoel van de medioren? Wat blijkt uit de bevraging?

4. De kaap van 46 blijkt volgens de bevraging ook een moment van hunkering naar mentale en fysieke rust. ‘De medioren willen tijd om bij te praten. Ze zijn uit op wat ze noemen “mentale verdieping” en zijn niet van plan om er zomaar blindelings tegenaan te gaan, dag in, dag uit. En wat is er

(...)	leuker om te praten over ervaringen dan bij de geneugten van een maaltijd en een glaasje wijn?', zegt reisorganisator Max Vanden Eynden, in zijn verslag over de rondetafel met de 46-plussers.
(Uit: De Standaard)	(...) (Uit: De Standaard)

Spelen met woorden

De studenten werken in duo's (persoon A en persoon B) en krijgen allebei een versie van dezelfde tekst. Bij persoon A is er een woord in de zin weggelaten, bij persoon B is dat woord onderstreept. Persoon A begint te lezen. Wanneer hij bij de ontbrekende informatie komt, is het aan persoon B om hem te helpen: persoon B geeft een synoniem, een definitie of een goede context voor het onderstreepte woord en persoon A moet het woord raden. Daarna worden de rollen omgekeerd: persoon B leest tot aan de ontbrekende informatie en persoon A omschrijft. Deze werkvorm is ideaal om bijvoorbeeld op het einde van een thema woorden van dat thema te herhalen met een bij dat thema passende tekst.

AAAAAAAA	**BBBBBBBBBB**
Mening over het weer:	**Mening over het weer:**
'Bah, het..... alweer.'	*'Bah, het <u>regent</u> alweer.'*
'<u>Wanneer</u> wordt het nu echt lente?' Ja, de laatste weken klagen veel mensen over het..... weer. Ik niet.	*'.....wordt het nu echt lente?' Ja, de laatste weken klagen veel mensen over het <u>slechte</u> weer. Ik niet.*
Ja, ik draag elke <u>ochtend</u> nog een sjaal op de fiets. En ja, dat is vreemd in mei. Ja, ik heb nog altijd geen bloemen..... voor mijn terras. Ik ben <u>bang</u> dat ze kapot gaan door de koude..... Ja, ik ben ..... word door de plotse regen. <u>boos</u> als ik...	*Ja, ik draag elke..... nog een sjaal op de fiets. En ja, dat is vreemd in mei. Ja, ik heb nog altijd geen bloemen <u>gekocht</u> voor mijn terras. Ik ben..... dat ze kapot gaan door de koude <u>nachten</u>. Ja, ik ben..... als ik <u>nat</u> word door de plotse regen.*
Maar nee, ik klaag niet. Want het weer is het weer. Je kan er weinig aan	*Maar nee, ik klaag niet. Want het weer is het weer. Je kan er weinig aan*

veranderen. Ik denk altijd: hoe slechter de lente, hoe beter de..... Dat hoop ik toch. Ook al klopt dat niet altijd.

..... Ik denk altijd: hoe slechter de lente, hoe beter de zomer. Dat hoop ik toch. Ook al..... dat niet altijd.

Een natte en koude lente heeft ook voordelen. Ik heb al veel..... gezien de afgelopen weken. Binnen is het lekker warm, en ik heb nog een stapel films in te halen. Ik..... ook veel gezelschapspelletjes. Eindelijk heb ik tijd om wat te verven in huis. Zeker als het op zondag hard regent.

Een natte en koude lente heeft ook voordelen. Ik heb al veel films gezien de afgelopen weken. Binnen is het lekker....., en ik heb nog een stapel films in te halen. Ik speel ook veel gezelschapspelletjes. Eindelijk heb ik tijd om wat te verven in huis. Zeker als het op zondag hard regent.

Toch kijk ik uit naar een warme zon. Op een..... of op een terras tot 's avonds laat. Met een ..... cava in de hand en met vrienden die ik al lang niet meer zag. Dan zal ik dubbel genieten!

Toch kijk ik uit naar een warme..... Op een strand of op een..... tot 's avonds laat. Met een glaasje cava in de hand en met vrienden die ik al lang niet meer zag. Dan zal ik dubbel.....!

(Uit Wablieft 23/05/2012)

(Uit Wablieft 23/05/2012)

Zoek snel

Om het snellezen te oefenen krijgen de studenten een reeks korte artikeltjes en een reeks titels. Als eerste stap moeten ze zo snel mogelijk de titels bij het juiste artikeltje plaatsen (=skimmend lezen). In een twee fase krijgen ze een aantal vragen waarop ze het antwoord in de artikeltjes moeten zoeken (=scannend lezen).

Een andere manier om studenten ervan te weerhouden een tekst van a tot z te lezen, is hen kernwoorden of kernzinnen te geven die ze zo snel mogelijk moeten matchen met alinea's. Scannend en skimmend lezen kan ook met foto's. De studenten zitten in groepjes van vier of vijf rond een tafel waarop heel veel foto's liggen. Alle studenten krijgen een identiek pakketje teksten. Ze mogen op hetzelfde moment de eerste tekst bekijken en proberen zo snel mogelijk de tekst te koppelen aan een foto. Als iedereen akkoord gaat met de keuze (motiveren met info uit de tekst), bekijken ze de tweede tekst en doen ze opnieuw hetzelfde. De foto's zelf geven

natuurlijk ook informatie die de studenten helpt om gerichter in de tekst te zoeken.

Dit is maar een aantal voorbeelden van wat je met tekstmateriaal in de klas kunt doen. Met deze werkvormen willen we onze studenten vooral veel plezier laten beleven aan lezen zodat ze zelf sneller in het Nederlands gaan lezen.

Johanna Potargent en Leen Verrote
docenten NT2 aan het ILT

[Om privacyredenen is dit tekstgedeelte niet zichtbaar.]

Hieronder volgt nog een aantal websites waar wij gebruik van maken. Interessante links:

http://www.leeslicht.nl/
http://www.wablieft.be/boeken (met lesmateriaal / ook luisterboeken)
http://www.taalblad.be (e-zine voor al wie Nederlands leert)

Gemakkelijke kranten:
http://www.wablieft.be/krant (met een interessant archief)
Nederland: Start!-krant (met een digitale editie / enkel via abonnement)
http://www.metrotime.be (gratis krant in stations te vinden, maar ook online - korte artikels)

Bibliografie

Bossers 2010. ‘Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs.’ Bussum: Coutinho.

Eindnoten:

* Deze bijdrage is de neerslag van de presentatie die Leen Verrote over lezen gaf op de studiedag rond taalverwerving en taaltoetsing op 14 oktober 2012 in Debrecen. De beschreven interactieve werkvormen komen uit een workshop interactieve leesvormen die Leen Verrote en Johanna Potargent geven.

Eszter Zelenka

Cultuur onderwijzen in NVT-lessen voor Hongaarse universiteitsstudenten

Abstract

If we look at language course books for beginners we see that a lot of cultural aspects emerge even from these low-level texts. I analysed a Dutch course book (B. de Boer, M. van der Kamp, B. Lijmbach (2010). *Nederlands in gang*. Coutinho) and tried to find the matches with Hofstede's five dimensions, with special attention to the elements of dimensions which can be related to education and foreign language teaching. I found that three dimensions which are typical of Dutch society and which are different in Hungarian society, may influence foreign language learners' perception of the target language and culture. These are

1. Small power distance (especially at school and at home) which can foster or impede creativity; it also has far-reaching consequences for the degree of directness/indirectness in communication in teacher-learner interaction and also on societal level; and its effect on dealing with guests and privacy.
2. Individualism: influences our contacts in the family, but also our rights to freedom of opinion and expression in social interaction, and it also influences the space, the houses where we live and how we deal with guests.
3. Femininity: this dimension plays an important role in negotiations and discussions. Working on reaching mutual understanding and the willingness to listen to each others' opinion are also characteristic features of femininity. This dimension influences also our ideas about the past, the history of our country and how important this national history is for our country at present.

We also wittness some kind of shift towards masculinity in the Netherlands in the past years which again lets us think further how we can incorporate teaching culture in our language curriculum, without being stereotypical.

In my paper I discuss the different possible ways of drawing beginners' attention to cultural values, hidden in texts; and the choices that a foreign language teacher has to make in this process.

Keywords: intercultural education, foreign language teaching, Hofstede's cultural dimensions, Dutch as a foreign language

De opmars van cultuur in het taalonderwijs

In dit artikel wil ik verslag doen van mijn ervaringen als docente Nederlands, met het oog op het geven van cultuuronderwijs aan Hongaarse studenten. In het eerste deel van het artikel schets ik een korte terugblik op het onderwijzen van cultuur in een vreemde taal, en daarna bespreek ik een aantal mogelijke definities van cultuur en van interculturele communicatieve competentie. In het tweede deel behandel ik Hofstede's model van cultuur en in het derde deel analyseer ik het beginnersboek *Nederlands in gang* (B. de Boer, M. van der Kamp, B. Lijmbach, Coutinho, 2010) uitgaande van Hofstede's model.

Terugblik

Als je honderd jaar geleden op het gymnasium zat dan leerde je klassieke talen: Latijn en Grieks. Je leerde die talen met de zogenaamde grammaticaal-vertaalmethode: je las teksten, ontleedde de zinnen en vertaalde ze naar je eigen taal. Vervolgens moest je de tekst hoogstwaarschijnlijk ook nog uit je hoofd leren en op de volgende les opzeggen. Hiernaast kreeg je in je eigen taal verhalen te horen over filosofie, over de helden van de Oudheid, over het leven van de goden en over oorlogen en veldslagen. Wat betreft het alledaagse leven van de oude Grieken en Romeinen, was er niet veel informatie ter beschikking, was er niet veel te vertellen. Als student wist je wat voor gebouwen er op het Forum Romanum in Rome stonden en hoe ze eruit zagen, maar hoe de mensen in die tijd leefden deed er niet toe, het kwam niet aan de orde in de klassieke taallessen.

Zo ging taalleren op Europese scholen. Het doel was om studenten een goede portie kennis van de grammatica en woordenschat mee te geven waarmee ze literaire en historische teksten kunnen lezen en brieven of wetenschappelijke teksten kunnen schrijven. In het Latijn, dus in een dode taal.

Pas in de 20ste eeuw begon men op grotere schaal vreemde talen te leren. Met de komst van de trein en later de auto en het vliegtuig werd het verkeer tussen landen en culturen veel levendiger. Toerisme als zodanig werd geboren. Het idee dat men buitenlanders kan ontmoeten en met ze moet communiceren kreeg een reële kans. Al aan het begin van de 20ste eeuw werden tweetalige boekjes uitgegeven voor toeristen: aan de linkerkant van de pagina stond een zinnetje in je moedertaal, aan de rechterkant in de doeltaal. Vaak stond er nog de fonetische uitspraak naast Dit soort boekjes hadden een ongekende populariteit in de jaren 60-70. Per thema kon je dan opzoeken wat je wilde zeggen. De thema's waren alledaagse onderwerpen, soms met heel grappige voorbeeldzinnetjes.

Dit soort boekjes waren al in ieder geval een teken van een wens om te kunnen communiceren in een andere, levende taal en tot een beperkte mate te kunnen functioneren in een ander land, in een andere cultuur, al was het maar op het niveau van boodschappen doen of een treinkaartje kopen.

In de jaren 70, toen ik met mijn eerste vreemde taal, het Frans begonnen was, was cultuur al in een opmars. In de taalboekjes stonden weliswaar nog geen authentieke teskten, maar vaak lange verhalen die door de auteurs zelf werden geschreven - vaak nog met het oog op de te leren grammaticale functies. Maar als student kreeg je al gauw over de bezienswaardigheden van belangrijke steden in het vreemde-taalgebied te horen, met een paar tekeningen erbij. Zo wist in Hongarije elke 12-jarige wat er allemaal op het Rode Plein in Moskou stond, maar hoe je een museumkaartje moest kopen en hoe lang je er in de rij voor moest staan om er één te bemachtigen, werd ons niet verteld.

Vanaf de jaren '70 werd het wel belangrijk geacht om taalleerders op de hoogte te brengen van hoe je op een adequate manier moest communiceren. Vanaf die tijd kreeg het concept van communicatieve competentie veel aandacht: Canale and Swain (1980) definieerden vier elementen van communicatieve competentie: dit zijn **linguïstische, discursieve, strategische** en **sociolinguïstische competentie**. Van Ek (1986) heeft hier nog twee elementen bijgevoegd: **socioculturele competentie**, dwz. om te kunnen functioneren in een andere cultuur en **sociale competentie** waarin elementen zoals sociale omgangsvormen, vertrouwen, empatie en motivatie om met anderen te communiceren inbegrepen zijn. Dit is een definitie waarin voor de eerste keer buitentalige, met name emotionele aspecten ook verschijnen.

In de jaren '90 werd er veel onderzoek gedaan naar interculturele communicatieve competentie - toen was het al duidelijk dat communicatieve competentie zonder een cultureel element niet kan bestaan. In Byrams model (1997) van interculturele competentie worden naast linguïstische, sociolinguïstische en discursieve competentie ook aspecten inbegrepen zoals **belangstelling, openheid**, en de **attitude** tegenover de eigen en de andere cultuur zonder dat je er een oordeel over uitspreekt - dit laatste is erg belangrijk en zal pas later, in de 21ste eeuw veel aandacht krijgen.

Maar wat is cultuur en wat houdt interculturaliteit eigenlijk in?

Er zijn talloze pogingen gedaan om cultuur te definiëren, maar geen enkele definitie kan de complexiteit van cultuur weergeven. Als we het over cultuur hebben dan treffen we in de literatuur meteen een onderscheid tussen cultuur met een hoofdletter 'C' en cultuur met een kleine 'c'. Onder hoofdletter 'C' verstaan we de onderwerpen die we bij 'land en volk' leren: kennis over een volk of land: geografie, geschiedenis, politiek; en belangrijke 'producten' zoals kunst, gewoontes, gastronomie, etc. Onder kleine 'c' verstaan we elementen die minder zichtbaar en tastbaar zijn (Halverson, 1985). Het gaat hier om gedragscodes, normen en waarden, religieuze of gender aspecten die aan de grondslag liggen van de betreffende cultuur.

Er is wel een definitie die geschikt is voor onze doeleinden: het leren van cultuur is een natuurlijk proces, waarbij 'human beings internalize the knowledge needed to function in a societal group' (Damen, 1987: 140).

Dit geldt zonder meer voor het leren van je eerste cultuur, voor de cultuur van het land waar je vandaan komt. In het geval van het leren van een tweede taal en tweede cultuur - als je dus niet in je land van herkomst woont - verloopt het proces niet meer zo natuurlijk en ligt de aanpassing aan de nieuwe cultuur gevoeliger.

Een andere definitie is die van de Leidse hoogleraar Shadid. Volgens hem is cultuur 'een overdraagbaar systeem van normen, waarden, opvattingen en symbolen en kan verwijzen naar etniciteit, geslacht of naar een ander systeem van groepssymbolen' (2010). Volgens Shadid zijn voor de overdracht van cultuur niet alleen normen en waarden en gebruiken noodzakelijk, ook kennis van de literatuur en geschiedenis, en de impulsen uit het onderwijs, politiek en media dragen hier aan bij. Hij beweert dus dat een min of meer volledige kennis van de gehele samenleving

noodzakelijk is om een andere cultuur te begrijpen. Dit is geen fluitje van een cent, het gebeurt niet vanzelf. Het vergt veel aandacht en tijd om zelfs over één aspect te kunnen zeggen dat er iemand uit een andere cultuur er mee bekend is.

In het geval van vreemdetaalonderwijs verloopt het leren kennen van de nieuwe cultuur helemaal niet op een natuurlijke manier. Maar om te kunnen functioneren in een andere cultuur, om intercultureel competent te kunnen zijn, moet er een duidelijke lijn in het leerproces zitten.

Deze lijn kan en moet dan ook aan taal verbonden worden. Maar wat is eigenlijk de relatie tussen taal en cultuur?

Er werd ook degelijk onderzoek gedaan naar de relatie tussen taal en cultuur. Voor ons is het model van Kramsch (1998) het meest bruikbaar:

Kramsch onderscheidt drie kenmerken van taal in relatie tot cultuur:

Taal drukt de culturele werkelijkheid uit en verwijst naar gemeenschappelijke ervaringen.

Taal heeft betekenis doordat ze verwijst naar iets. Aan de grondslag van de betekenisdragende elementen ligt meestal een concept en dat concept is deels of helemaal cultuurbepaald.

Taal weerspiegelt niet alleen de werkelijkheid, maar belichaamt die ook. Door taal wordt er ook een culturele werkelijkheid geschapen.

Taal symboliseert de werkelijkheid.

Cultuur bepaalt de taal en taal is een middel om cultuur te scheppen. Cultuur bepaalt ook het wereldbeeld, de manier waarop we de wereld om ons heen waarnemen en ordenen.

Hieruit blijkt ook dat taal en cultuur niet te scheiden zijn. Dit heeft natuurlijk ook implicaties voor het taalonderwijs, in ons geval voor het vreemdetaalonderwijs.

Het is voor elke taalleraar en taalleerder duidelijk dat de talige elementen - vocabulaire, grammatica, uitspraak en taalfuncties geleerd moeten worden. Maar als taal en cultuur inderdaad zo nauw verweven zijn dat de een niet zonder de ander kan, dan is het onmogelijk om taal zonder cultuur of cultuur zonder taal te onderwijzen of te leren. Hier zit zeker een kern van waarheid in. Maar ervaring leert dat er bij de communicatie met anderstaligen heel veel mis kan gaan, ook al beheersen de leerders de

vreemde taal op een redelijk hoog niveau. Het leren van cultuur gebeurt dus niet automatisch, onder andere wegens de emotionele en attitude-afhankelijke elementen.

In het geval van interculturele communicatie worden de woorden en de onderliggende betekenissen op verschillende manieren geïnterpreteerd.

> Intercultural communication is perceived as being somewhat problematic, given the varied cultures that come into contact with one another. Misunderstanding and communication breakdown are said to mark many intercultural encounters as participants rely on the norms of their mother tongue and native culture to interpret meaning (Kaur, 2011).

Dit houdt in dat leerders hun culturele attitudes, gewoontes, normen en waarden transfereren, meeneemen naar de andere cultuur, zonder dat ze zich realiseren dat het niet past in die cultuur. Het is ook een algemeen bekend verschijnsel dat de normen en waarden die we in de les proberen door te geven aan de studenten niet altijd worden ontvangen. We kunnen het in de les over samenwerking, democratie, tolerantie, respect voor elkaar, vrijheid, solidariteit, gelijkheid, etc. hebben, maar we kunnen niet met zekerheid stellen dat deze waarden, niet allemaal even diep geworteld in onze samenleving en cultuur, inderdaad ook door zullen dringen tot het hart en hoofd van onze leerlingen of studenten.

Als er een duidelijk verschil is tussen de eigen normen en de normen die door de vreemde taal worden vertegenwoordigd, zullen deze in de weg staan van moeiteloze, geoliede communicatie.

Om de communicatie soepel te laten lopen en misverstanden zo goed mogelijk te kunnen vermijden, moeten we van leerders intercultureel competente taalgebruikers maken.

Maar hoe doen we dat? Hoe bereiken we dit doel?

Communicatieve vaardigheden en interculturele communicatieve competentie

Het woord ‘intercultureel’ houdt in dat er twee of meerdere culturen betrokken zijn bij de communicatie. Wanneer we een vreemde taal op school beginnen te leren, nemen we onze eigen cultuur mee. We hebben ook onze identieit die haar roots in de cultuur van ons land heeft. We hebben ook tot een bepaalde mate besef van onze eigen cultuur, zeker wanneer we met andere culturen worden geconfronteerd. Wat we meestal

zien, dat zijn stereotypen: Hongaren eten veel en vet, Nederlanders zijn zuinig, Duitsers houden van orde, Italianen zijn chaotisch, etc.

Voor interculturele communicatieve competentie zijn bepaalde attitudes, kennis en vaardigheden nodig, het is lang niet voldoende om alleen linguïstische, sociolinguïstische en discursieve competentie onder de knie te hebben. De attitudes die nodig zijn volgens Byrams model (1997) zijn interesse en openheid en een attitude om de eigen cultuur en de andere cultuur niet te willen beoordelen als superieure of inferieure, betere of slechtere.

Volgens de nieuwste definities, interculturele communicatieve competentie is 'the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts' (Bennett and Bennett, 2004).

Dit is een heel vage definitie die we als taaldocent met echte inhoud moeten kunnen vullen. In de literatuur worden dan ook verschillende kenmerken voor de intercultureel competente vreemdetaalspreker opgesomd:

Nummer 1 is **kennis**. Dat is dus vooral Cultuur met een hoofdletter 'c', waarbij kennis een grotere rol speelt. Ik denk dat we op dit gebied het vrij goed doen, als de student leert wat er in zijn boek of schrift staat, dan zal hij deze kennis kunnen verwerven.

Maar er moeten ook vaardigheden aangeleerd worden en een nieuwe attitude tegenover de vreemde cultuur moet worden gevormd. Ook de Raad van Europa stelt dat 'intercultural competence depends to some extent on relevant cultural knowledge, but it also depends on other factors, including the individual's affective and attitudinal orientation and interpersonal skills.' (Council of Europe 2001, pp.104f.)

Het gaat hier dus naast kennis ook om emotionele, persoonlijke en attitude-afhankelijke factoren.

Volgens Shadid (2010) kan een intercultureel competent persoon omschreven worden als iemand die:

(1) weinig vooroordelen heeft,
(2) over een sterk empatisch vermogen beschikt,
(3) open minded is,
(4) bereid is de wereld ook via de bril van anderen te bekijken,
(5) ambiguïteit tolereert,
(6) een cultuurrelativistische houding heeft,
(7) zich gemakkelijk aanpast in nieuwe en onbekende situaties,

(8) kennis heeft van de omstandigheden en culturen van andere groepen,
(9) in de omgang met anderen naar overeenkomsten zoekt, en
(10) anderen respecteert en rekening houdt met hun wensen.

Dit is dus het ideaal. Maar is het haalbaar? Het lijkt bijna onmogelijk om een levend voorbeeld te vinden die op alle 10 de punten competent zou zijn. Het is ook moeilijk om ons voor te stellen dat deze vaardigheden en houding in een cursus geleerd kunnen worden. Het moeilijkste is dan ook dat het hier niet om talige maar vooral om psychische en mentale elementen gaat: we spreken hier over empathie, houdingen, waarden, bereidheid en kennis. Behalve kennis hangen deze factoren sterk van je opvoeding en persoonlijkheid af. Als je over empatisch vermogen beschikt, is je taak makkelijker dan wanneer je er niet over beschikt. Als je de neiging hebt om de wereld ook via de bril van anderen te bekijken, dan zal het je niet zoveel inspanning kosten om je te verplaatsen in de andere cultuur. Maar de vraag is natuurlijk wat er gebeurt als je dat niet bent, als je dat niet kunt. Moet de taaldocent dan als een psycholoog te werk gaan en de persoonlijkheid van de leerder proberen te ontwikkelen? Worden hiermee geen grenzen overschreden? Zijn we dan uiteindelijk niet bezig om iemand te veranderen in plaats van hem een taal te leren? Hebben we als docent recht om dat te doen?

In hoeverre kunnen we de waarden en normen van de te leren cultuur de leerders op te leggen? In hoeverre kunnen we kritisch zijn tegen en een oordeel uitspreken over de vreemde cultuur?

Dit zijn allemaal vragen die je als docent voor jezelf moet beantwoorden. Maar ik denk ook dat je als student, iemand die als volwassene een vreemde taal leert, op een gegeven moment geconfronteerd wordt met deze vragen.

Dit is dus de algemene kant van het intercultureel aspect van cultuur. Maar wat betreft de Nederlandse cultuur, zitten we in een behoorlijk moeilijke, paradoxale situatie:

> wat wij de ‘kernwaarden’ van de Nederlandse identiteit noemen, dat zijn allemaal waarden die juist niet voorschrijven wie of hoe je moet zijn. Anders gezegd: de waarden die wij in Nederland heel belangrijk vinden, zoals vrijheid, autonomie en tolerantie, zijn allemaal waarden die geen normen kunnen zijn. Je kunt vrijheid niet opleggen zonder iemand onvrij te maken. En je kunt iemand ook niet dwingen autonoom te zijn zonder zijn autonomie af te pakken (Rob Wijnberg, filosoof, columnist).

http://www.schooltv.nl/beeldbank/clip/20100317_columncultuurencultuurverschillen04

Wat we als docent natuurlijk wel kunnen doen is dat we de vreemde cultuur als voorbeeld aan de leerder voorhouden en dan moet hij maar zelf weten wat hij ervan vindt, dan moet hij er zelf een beeld over vormen. Misschien vindt hij het de moeite waard om er iets van over te nemen, of misschien vindt hij het interessant om over bepaalde aspecten van de andere cultuur na te denken en op deze manier voor zijn eigen cultuur een spiegel voor te houden. Het belangrijkste is dat de leerder zich ervan bewust wordt dat de kennismaking met de andere cultuur een verrijking kan zijn en geen bedreiging hoeft te vormen voor zijn eigen identiteit en cultuur.

Geert Hofstedes cultuurmodel

Één van de bekendste onderzoekers die zich met cultuur en interculturele communicatie bezighoudt, is de Nederlander Geert Hofstede. Hij heeft eind jaren '60 al een grootschalig onderzoek gedaan naar cultuurverschillen in internationale bedrijven en tot heden is hij bezig om zijn cultuurmodel uit te werken. Waar Hofstede vooral geïnteresseerd was, was de effectiviteit van interacties tussen mensen uit verschillende culturen. In zijn onderzoeken heeft hij vijf factoren voor 76 landen in kaart gebracht. Per land wordt er een score opgevoerd op een schaal van 1 tot 100 voor elke dimensie. Hoe hoger de score hoe meer de betreffende dimensie naar voren komt in de cultuur. Hofstedes oorspronkelijke cultuurmodel bestond uit 4 dimensies, later werd het met een vijfde dimensie uitgebreid. Ik ga jullie dit model voorleggen en vervolgens gaan we bekijken hoe we dit toe kunnen passen op onze vreemdetaalonderwijs situatie.

Machtsafstand

Machtsafstand vertelt ons iets over de mate waarin de minder machtige leden van een maatschappij verwachten en accepteren dat macht ongelijk verdeeld is en dat er een hiërarchie bestaat.

Landen met een grote machtsafstand zijn Latijns-Amerikaanse en Arabische landen, maar bijvoorbeeld België scoort hier ook vrij hoog, Nederland en Zweden laag. Denemarken en Oostenrijk scoren extreem laag.

In landen met een kleine machtsafstand speelt elkaars vertrouwen en begrip voor elkaar een belangrijke rol. Mensen beseffen dat ze afhankelijk zijn van elkaar en dat ze elkaar nodig hebben om hun doelen te bereiken. Mensen zijn gelijk, baas en werknemer, docent en student hebben elkaar nodig, kunnen niet zonder elkaar, het zijn partners, ondanks de hiërarchie. Landen met een grote machtsafstand hebben doorgaans een zwak democratisch systeem, paternalisme is vaak aanwezig, je moet dankbaar zijn aan mensen die je helpen om hoger te kunnen klimmen in de hiërarchie.

Individualisme

Een samenleving is individualistisch als de onderlinge banden tussen de leden ongedwongen zijn. In een individualistische samenleving zorgt iedereen voor zichzelf en zijn naaste familieleden. De individualismescores van een land lijken evenredig te lopen met het BNP van dat land; 'rijke' landen zijn individualistisch en arme landen zijn in het algemeen collectivistischer. In individualistische landen worden werk en privé sterk gescheiden gehouden. De meeste West-Europese landen scoren hoog op individualisme.

Een collectivistische maatschappij legt de nadruk op het samenhorigheidsgevoel: een individu is altijd lid van een grotere groep, van de natie, van de stam, van het bedrijf. Leden van een groep zorgen levenslang voor elkaar, vaak in ruil voor loyaliteit.

In een individualistische samenleving is iedereen verantwoordelijk voor zichzelf, eigen initiatief en prestaties worden hoog gewaardeerd. Iedereen heeft recht om zijn mening te formuleren en te uiten. Normen en waarden gelden voor iedereen.

Masculiniteit

De mate van masculiniteit of femininiteit geeft aan in hoeverre waarde wordt gehecht aan traditioneel mannelijke en vrouwelijke kwaliteiten en emotionele sekserollen. Mannelijke waarden zijn onder meer competiviteit, assertiviteit, ambitie, de nadruk ligt op prestatie, geld verdienen en succes. Hiertegenover staan vrouwelijke waarden zoals bescheiden gedrag, dienstbaarheid en solidariteit. Het belangrijkste waarde is de kwaliteit van het leven. In 'masculiene' landen is er een duidelijke rolverdeling tussen man en vrouw, terwijl in 'feminiene' landen de rolverdeling tussen man en vrouw elkaar overlappen. Hofstede

bestempelde Japan als de meest masculiene samenleving en Zweden als de meest feminiene samenleving, ook de Nederlandse samenleving werd zeer feminien gevonden.

In een feminiene samenleving moeten de seksen gelijk zijn. Een man kan in zo'n maatschappij ook zorgzaam zijn. Mensen die hulpbehoevend zijn, moeten geholpen worden.

Onzekerheidsvermijding

Onzekerheidsvermijding zegt iets over de mate waarin mensen zich bedreigd voelen door onzekere of onbekende situaties en deze proberen te vermijden. Hoge mate van stress en een grote behoefte aan voorspelbaarheid zijn kenmerkend voor landen met een hoge (of sterke) onzekerheidsvermijding. Daarom hebben deze landen ook een behoefte aan regels en formaliteit. Oost-Europese en Latijns-Amerikaanse landen scoren hier hoog, Nederland scoort gemiddeld, Engeland scoort laag.

In een samenleving met een lage (of zwakke) onzekerheidsvermijding is risico's nemen vanzelfsprekend. Emoties hoeven niet altijd geuit te worden. Te veel regels moeten vermeden worden, als regels niet goed toepasbaar zijn, moeten ze veranderd worden. In landen met een hoge onzekerheidsvermijding willen mensen alles onder controle hebben, alles wat anders is, vindt men bedreigend en wil men met regels en rituelen zelf in handen nemen. Als deze niet worden nageleefd moet er op de een of andere manier boete voor worden betaald.

Lange- of kortetermijndenken

In deze later toegevoegde vijfde dimensie staat langetermijndenken, en het stellen van doelen centraal. Beloning in de toekomst is kenmerkend voor langetermijndenken. Dit wordt geassocieerd met (oosterse) spaarzaamheid, vasthoudendheid en respect voor traditie. In kortetermijndenken, daartegenover staat de (westerse) drang naar waarheid en onmiddellijk resultaat. Oosterse landen scoren hoog op langetermijndenken, Nederland scoort gemiddeld.

Wat zijn de culturele aspecten mbt. taalleren waarbij kleine machtsafstand, individualisme, femininiteit, zwakke onzekerheidsvermijding en kortetermijndenken een rol kunnen spelen? Hoe kunnen deze aspecten aan studenten getoond worden en hoe kunnen ze die in hun interculturele communicatie gebruiken?

Meestal wordt er verondersteld dat cultuur pas op een hoger taalniveau geïntroduceerd kan worden in het taalonderwijs. Leerders moeten over een vrij hoog niveau van taalkennis beschikken om over abstracte onderwerpen te kunnen lezen of spreken. Dit klopt voor een deel. Natuurlijk kun je aan je beginners niet meteen in het Nederlands uitleggen wat verzuiling betekent, en wat voor gevolgen het heeft gehad voor het Nederlandse omroepstelsel, maar elke tekst, zelfs elk plaatje draagt met zijn karakter bij aan het leren kennen van de andere cultuur.

Ik ga nu een beginnersmethode analyseren om te laten zien dat je vanaf het eerste moment studenten er op de culturele aspecten attent kan maken. En zoals bij elke leergang, kun je hier ook het best met een cyclische opbouw werken. Als er een aspect behandeld wordt, dan kan en moet het later herhaald en aangevuld worden, op een hoger taalniveau.

Nederlands in gang

B. de Boer, M. van der Kamp, B. Lijmbach, Coutinho, 2010

Nederlands in gang maakt deel uit van een serie taalboeken voor hoogopgeleide buitenlanders. De overige twee zijn Nederlands in actie en Nederlands op niveau. De serie werd geschreven door docenten die verbonden zijn aan het Talencentrum van de Rijksuniversiteit Groningen. Nederlands in gang is een beginnersmethode Nederlands als tweede- of vreemdetaal voor hoogopgeleide anderstaligen, onafhankelijk van hun moedertaal. De woordenlijsten zijn dan ook in het Engels gegeven en het voorwoord is ook in het Engels.

Verdeeld over achttien hoofdstukken komen in het boek alledaagse situaties aan bod. Het is de bedoeling dat de leerder zo snel mogelijk aan het woord komt, kan lezen, schrijven en luisteren. Naast deze vaardigheden krijgt ook cultuur expliciet een plaats in het boek. Bijna elk hoofdstuk heeft een onderdeel cultuur: heel kort en makkelijk, aangepast aan het taalniveau van de leerders, worden er culturele aspecten van een gesprek of van een verschijnsel behandeld.

Maar cultuur zit ook verborgen in de teksten. Op het moment dat je een tekst begint te lezen kun je elementen aanwijzen die heel duidelijk een culturele dimensie in zich hebben.

Het doel van mijn bijdrage is dan ook om te laten zien dat je op basis van deze elementen op een natuurlijke, interculturele manier kennis en vaardigheden kan bijbrengen bij de leerders.

Ik ga nu heel concreet naar de leesteksten kijken en deze elementen aanwijzen. Hierbij doe ik een beroep op Hofstedes model.

Ik ga ook niet alles noemen, elementen die voor ons of voor de meeste westerse leerders vanzelfsprekend zijn, laat ik buiten beschouwing. Waar het zinvol is, ga ik contrastief te werk en noem ik de verschillen met de Hongaarse cultuur.

In Les 1 komt meteen een onderwerp aan de orde dat eigenlijk een behoorlijke achtergrondkennis vereist, namelijk het onderwerp ‘u’ of ‘jij’ zeggen. Tutoyeren, het gebruiken van ‘jij’ in informele situaties komt voor een groot deel overeen met de Hongaarse manier van ‘jij’ zeggen, hoewel Nederlanders elkaar sneller of eerder met ‘je’ aanspreken dan Hongaren. Bij Vlamingen ligt het weer anders.

In Nederland gebruik je ‘u’ in formele(re) situaties, tegenover mensen die je met meneer of mevrouw aanspreekt, terwijl het gebruik van ‘je’ alleen correct is als je de persoon met zijn/haar voornaam aanspreekt. Je kunt dus niet zeggen:

* Hanneke, wilt u iets drinken?

Dit is een contaminatie van de informele aanspreekvorm met voornaam en van het formele personaal pronomen ‘u’. In het Hongaars is het echter gebruikelijk en correct om iemand bij de voornaam te noemen en tegelijkertijd de formele ‘u’ te gebruiken:

Károly, kér valamit inni? (Karel, wilt u iets drinken?)

Het duidt echter op een veel grotere afstand tussen de sprekers als je een persoon bij zijn achternaam noemt.

Kovács úr, kér valamit inni? (Meneer Kovács, wilt u iets drinken?)

In Nederland wordt de ‘u’-vorm relatief weinig gebruikt. Het verschijnsel van tutoyeren in het Nederlands is iets wat op kleine machtsafstand duidt. Tutoyeren veronderstelt een hogere mate van vertrouwen en begrip, een minder strenge hiërarchie tussen de sprekers. Deze kleinere machtsafstand en het aanvullen van hiërarchie met vertrouwen is bijvoorbeeld kenmerkend voor de relatie docent-student. In Hongarije zegt men over het algemeen ‘u’ tegen een docent, in Nederland ‘je’. Het achterliggende gedachte in Nederland is dat we collega's zijn, mensen die samenwerken voor een bepaald doel, voor het doorgeven van kennis aan de volgende generatie. In Hongarije is de relatie tussen docent en student eerder één

waarbij de docent, die een hogere status heeft, het voor het zeggen heeft en de student moet bewijzen dat hij de nodige kennis verworven heeft. Het interessante is dat de kleinere machtsafstand in Nederland niet impliceert dat er minder gepresteerd moet worden, naar mijn idee wordt er vaak meer serieus werk van een Nederlandse student verwacht dan van een Hongaarse.

Kleinere machtsafstand betekent nog niet per se minder respect. Het vreemde is juist dat grotere machtsafstand er op respect uit is, maar juist omdat er ook een element van afhankelijkheid in de onderdanigheid in zit, staat het prestaties in de weg. Voor creatieve, goede prestaties moet je blijkbaar het gevoel hebben van eigen verantwoordelijkheid. Als dit gevoel niet geboren wordt dan kun je makkelijker achter de hiërarchische relatie blijven schuilen en niet voor je eigen, creatieve ideeën opkomen.

De taak van opvoeding, van scholen en van het hele onderwijs is om nieuwe generaties de weg te wijzen in het labyrint van het leven: hoe functioneert de samenleving, wat zijn haar normen en waarden, wat zijn de richtlijnen langs welke we een succesvol en gelukkig leven kunnen leiden. Hiermee verbindt het onderwijs en de opvoeding het verleden met de toekomst, de nieuwe generatie met de tradities en gewoontes.

In onze tijd zijn echter vernieuwing, modernisering, innovatie en ontwikkeling sleutelwoorden geworden. Er is dus een extra taak voor het onderwijs bijgekomen, namelijk die van het opleiden voor verandering, vernieuwing. Om dit doel te kunnen bereiken zou een kleinere machtsafstand tot betere resultaten kunnen leiden. Op scholen en universiteiten waar plaats is voor initiatieven van de kant van leerlingen en studenten, waar docenten niet direct zeggen wat studenten moeten doen, maar waar ze de nodige ruimte overlaten aan degenen die een lagere status hebben.

In culturen met een zwakke onzekerheidsvermijding is ook de status van docenten anders dan in culturen met een sterke onzekerheidsvermijding. Bij zwakke onzekerheidsvermijding mogen docenten bijvoorbeeld zeggen dat ze iets niet weten. Ze worden niet geacht om alle antwoorden te hebben. Hun deskundigheid wordt niet meteen in twijfel gebracht als ze erkennen dat ze niet alles weten. Ze kunnen juist als voorbeeld voor de studenten staan: een docent is iemand die er hard voor heeft moeten werken om te bereiken wat hij bereikt heeft.

Bij sterke onzekerheidsvermijding waarderen studenten over het algemeen gestructureerde onderwijssituaties, ze willen ook de juiste antwoorden weten. Bij zwakke onzekerheidsvermijding echter waarderen studenten ongestructureerde vormen en discussies. Hier ligt de nadruk niet zo

zeer op wat je al weet en kent, maar hoe je deze kennis in dienst van je vaardigheden kan inzetten. Hier wordt kennis en ervaring gedeeld, er is een duidelijke interactie tussen docent en student.

In Les 2 ‘In de kantine’ komt meteen een intercultureel element aan de orde. Eén van de gesprekspartners Susy, komt uit Engeland. De andere gesprekspartner is vermoedelijk een Nederlandse. Op het plaatje naast de tekst zien we twee jonge vrouwen aan tafel zitten. Eén van hen heeft een donkere huidskleur. Een ander intercultureel aspect is dat de ouders van het Nederlandse meisjes op vakantie zijn in Indonesië. Niet in China of Amerika of Chili, maar juist in Indonesië.

Het koloniale verleden van Nederland is eigenlijk heel diep geworteld in de cultuur. Met behulp van de literatuur over dit verleden (denk bijvoorbeeld aan de romans van Hella Haasse) probeert de hele gemeenschap te verwerken wat er destijds gebeurd is. Zoals Hofstede (2010) zegt worden er in een feminiene samenleving (en de Nederlandse is er een) meer romans gelezen dan feitelijke literatuur. Maar het gaat hier niet alleen om de literatuur. Ook in het dagelijks leven zien we duidelijke sporen van een gezamenlijk verleden. Ik heb nog nooit een Nederlands huishouden gezien zonder sambal oelek of een of ander soort ketjap, bijvoorbeeld. Ook in de dagbladen worden de politieke gebeurtenissen in Indonesië op de voet gevolgd. De grootste vakgroepen neerlandistiek vind je ook in Indonesië met duizenden studenten die Nederlands willen leren. Er bestaat dus nog steeds een sterke, nauwe band met Indonesië terwijl dit land al in 1949, dus meer dan 60 jaar geleden onafhankelijk werd van Nederland.

Deze verbondenheid met het verleden wil niet zeggen dat Nederlanders in het verleden zouden leven of dat ze constant met hun eigen geschiedenis bezig zouden zijn. Integendeel.

Volgens het cultuurmodel van Fons Trompenaars (Riding the Waves of Culture, 1995) verschillen culturen van elkaar ook wat betreft hun houding tegenover het verleden, het heden en de toekomst. Er zijn zg. synchronische en sequentiële culturen. In een sequentiële cultuur, zoals de Nederlandse of de Amerikaanse, wordt tijd als lineair ervaren. Tijd is een opeenvolging van gebeurtenissen in een rechte lijn. In een synchronische tijdsbeleving staan verleden, heden en toekomst altijd met alkaar verbonden.

Dit verschil in tijdsbeleving heeft zijn impact op planning, strategie en investering.

Het feit dat Nederland een sequentieel tijdsbesef heeft, wil niet zeggen dat Nederlanders geen respect hebben voor hun eigen verleden en tradities. Dit gevoel van samenhang met het eigen verleden - zonder dat je er constant over zou klagen (wat wij het in Hongarije vaak doen) garandeert dat we onze plaats in de wereld kunnen vinden als gemeenschap, als land. Kennis over het verleden is op zich nog geen waarborg voor een gelukkig en succesvol heden en toekomst. Bezig zijn met het verleden kan ook op een negatieve, destructieve manier gebeuren, waarmee slechts een nostalgie naar de oude glorie wordt gevoed. Maar wat gebeurt er als de oude glorie er niet meer is? Nederland heeft geen kolonieën meer. Toch voelt ze een duidelijke verantwoordelijkheid voor een land als Indonesië, of Suriname. In geval van Suriname is deze band zo sterk dat dit land nu ook één van de drie partijen uitmaakt die de Nederlandse Taalunie vormen. Dus op het gebied van de taal is deze verbondenheid ook op hoog, administratief en politiek niveau te achterhalen. Een andere dimensie komt hier ook nog bij.

Volgens Hofstedes model is de Nederlandse samenleving feminien van karakter. Een van de kenmerken van een feminiene samenleving is dat er hulp wordt geboden aan arme landen, ook aan de oude kolonieën. Natuurlijk moet je hier bijzeggen dat je over een relatief hoge mate van rijkdom moet beschikken om je er vrij en rijk genoeg voor te voelen om ontwikkelingsamenwerking te steunen. Masculiene samenlevingen aan de andere kant vinden dat een land het aan zichzelf te danken heeft hoe rijk of arm het is en dat arme landen zichzelf maar moeten redden. De feminiene aard van de Nederlandse samenleving manifesteert zich ook wanneer er donaties worden gevraagd in noodsituaties: bij natuurrampen of bij hulp voor oorlogsgebieden en vluchtelingenstromen. Ook kinderen adopteren uit een derdewereldland is mogelijk. Als gevolg heeft Nederland een vrij positief beeld in het buitenland, maar het land heeft ook een relatief positief zelfbeeld.

Hier zien we tegelijkertijd een spanning tussen het individualistisch karakter van Nederland aan de ene kant en de feminiene dimensie aan de andere kant. Terwijl in een individualistische maatschappij de ‘ik’, het individu op de eerste plaats staat, wordt in een collectivistische maatschappij de nadruk gelegd op samenhorigheidsgevoel. Nederland is een sterk individualistische maatschappij: na de anglosaksische landen scoort Nederland het hoogst op individualisme. Tegelijkertijd is het ook een feminien land, waar waarden als solidariteit, zorgzaamheid en bereidheid om te helpen voorop staan. Naar mijn idee beïnvloedt deze combinatie van de twee

dimensies de houding ten opzichte van de eigen geschiedenis. Er wordt niet zo veel over het verleden gesproken, er wordt wel iets gedaan om de wonden van het verleden te helen.

In ditzelfde hoofdstuk, onder de kop ‘Cultuur’ lezen we dat een Nederlands gezin gemiddeld 1,7 kinderen heeft. Dit is weer iets wat vergelijkbaar lijkt te zijn met de Hongaarse situatie en de statistieken. Maar wat er achter het concept ‘gezin’ in ons hoofd zit, is iets heel anders. Het meest opvallende is misschien het feit dat als je 18 wordt, je in Nederland het ouderlijk huis verlaat. Ook al blijf je in dezelfde stad wonen, waar je ouders wonen, je gaat hoogstwaarschijnlijk een kamer huren. Het Hongaarse concept over het gezin houdt niet in dat een kind op z'n 18e het ouderlijk huis verlaat. In Nederland is het min of meer vanzelfsprekend. De mate van individualisme, onafhankelijkheid van instituties - het gezin is tenslotte ook een institutie -, is kenmerkend voor een samenleving. Onafhankelijkheid leer je eigenlijk het best binnen je gezin. Ook wat betreft machtsafstand, zien we dat ouders hun kinderen als gelijken beschouwen. In een modern gezin is alles onderhandelbaar. Gehoorzaamheid is passé. Ook bij zwakke onzekerheidsvermijding zien we dat er geen behoefte bestaat aan te veel regels, soepelheid wordt gewaardeerd.

In een individualistische maatschappij zorg je in eerste instantie voor jezelf en je gezin. Maar dit veronderstelt een hoge mate van rijkdom en welvaart. Als je in Nederland een kind krijgt, moet je binnen 3 maanden terug naar je werk. En dan moet je kinderopvang of een oppas betalen. Omdat kinderopvang wegens de bezuinigingen van de laatste jaren veel duurder wordt, kiezen veel werkende ouders ervoor opa en oma in te schakelen als vaste oppas.

Een nieuwe trend zien we dus hier, dankzij de economische crisis: een lager welvaartsniveau heeft blijkbaar een uitwerking op een dimensie, zoals individualisme. Vanaf het moment dat je kind niet op professionele, geïnstitutionaliseerde kinderopvang zit, en je wordt aangewezen op familieleden, krijgt het individualistische karakter van de samenleving een stootje.

Dit kan bijvoorbeeld als onderzoeksonderwerp dienen om in de komende jaren te gaan kijken wat voor socioculturele veranderingen en trends er op het gebied van individualistische samenleving te achterhalen zijn. De categorieën in cultuurmodellen zijn nooit rigide, daarom is Hofstede bijvoorbeeld ook steeds bezig om zijn model aan te passen aan de nieuwe ontwikkelingen die zich manifesteren in de verschillende facetten van cultuur.

Het is dus feit dat de culturele dimensies waarlangs we nu denken allemaal bloot staan aan economische, politieke, maatschappelijke veranderingen. Zelfs één politieke beslissing kan haar uitwerking hebben op een maatschappelijke dimensie. Daarom is het ook uitermate gevoelig om iets over cultuur te vertellen aan studenten. Het dynamische karakter van cultuur maakt het ook moeilijk om alleen in stereotypen te denken. Maatschappelijke, politieke veranderingen gebeuren in hoog tempo en hebben altijd een uitwerking op de cultuur met een kleine 'c'.

In les 4 leren we hoe je een eetafspraak kunt maken. Bij het maken van een afspraak zijn Nederlanders helder en direct. In Hongarije maken we vaak vage afspraken en het wordt pas duidelijk wat we precies willen als we elkaar zien. Hier vraagt een van de sprekers bij het maken van een afspraak:

- Blijf je ook eten?

In Nederland is het niet vanzelfsprekend dat je aan een gast een hele maaltijd aanbiedt. Dit moet van tevoren afgesproken worden. Als het niet expliciet gezegd wordt, dan is het onwaarschijnlijk dat je kunt blijven eten. Nederlanders koken op maat, je kunt gewoon niet zo makkelijk meeëten. Het is niet zo dat er een grote pan gevuld wordt met eten en als er mensen langskomen kunnen zij ook makkelijk meeëten. Je komt sowieso niet zomaar toevallig bij iemand langs, zonder afspraak. Eetgewoonten zijn sterk cultuurbepaald. De positie van eten is dan ook zeer verschillend in Nederland en Hongarije.

Buitenlanders vinden een vraag zoals 'Blijf je ook eten?' over het algemeen niet zo vriendelijk, niet zo gastvrij. Het klinkt in onze oren niet echt als een uitnodiging, het lijkt eerder een vraag waar je met 'nee' op moet antwoorden. Maar voor Nederlanders is het de normaalste zaak van de wereld om aan elkaar te vragen of je blijft eten of niet. Je onderhandelt ook over eenvoudige alledaagse onderwerpen om misverstanden te voorkomen. Dat zien we ook in Les 6.

Hier zitten we in een restaurant en zijn we getuigen van een gesprek tussen een stel. Ze zijn aan het discussiëren over wat ze gaan eten. Er wordt overlegd over wat ze bestellen: of ze een voorgerecht gaan nemen en of ze het nagerecht meteen moeten bestellen of pas later. Het hele gesprek is zó Nederlands! Het gaat hier om een eenvoudig gesprek, waarbij het eten in een restaurant wordt gekozen. En dit gesprek bestaat eigenlijk uit constant overleggen met elkaar: hoe doen we dit, hoe doen

we dat? Wanneer doen we het? Wat doe jij? De leerder is ongeveer 6 weken bezig om Nederlands te leren en in Les 6 krijgt hij al het poldermodel voorgeschoteld. En terecht! Dit is naar mijn idee het meest karakteristieke van de Nederlandse cultuur.

De gesprekspartners hebben duidelijke voorkeuren en wensen, dat maken ze ook aan elkaar duidelijk en vervolgens overleggen ze met elkaar. Iedereen moet tevreden zijn.

Tijdens het eten geven de sprekers hun mening - positief en negatief - over de gerechten. Mening geven heeft ook een hele andere plaats en functie in de Nederlandse cultuur dan in de Hongaarse.

Hier zien we vier van de vijf dimensies: die van kleine machtsafstand, individualisme, femininiteit en zwakke onzekerheidsvermijding naast elkaar, in een kort dialoogje.

Bij kleine machtsafstand hebben mensen gelijke rechten. Bij een discussie, bij een overleg is het ook mogelijk dat ze hun inbreng hebben, dat ze hun mening vertellen. Als baas en medewerker partners zijn, dan moeten ze ook naar elkaar kunnen luisteren. Er is een drang om een gezamenlijk standpunt te kunnen vinden om taken optimaal uit te kunnen voeren - tot ieders tevredenheid. Taken en doelen moeten dus ook duidelijk geformuleerd worden en daarvoor moeten ze besproken worden. Op de werkvloer en in de politiek in de vorm van vergaderingen, in privé gesprekken met constant overleggen. In elke situatie en overal.

De Franse schrijfster Sophie Perrier, die een boek schreef met de titel *De mannen van Nederland*, zegt dat het poldermodel zelfs in bed toepasbaar is. Alles is bespreekbaar, en het is ook de normaalste zaak van de wereld dat je met elkaar bespreekt wat je bezighoudt. Beslissingen, waar je honderd procent achterstaat, leiden tot de grootste tevredenheid. Gaat het om een partner, een buurman of om iemand uit je team op je werk, het maakt niet uit, je blijft overleggen.

Bij de dimensie van individualisme hoort ook het recht op meningsuiting.

In Nederland wordt er van je verwacht dat je over de gebeurtenissen die betrekking hebben op je leven een eigen mening vormt en dat je die ook uit, ook al is het niet altijd positief. Je leert ook op school, al op jonge leeftijd dat je een eigen mening moet hebben, en niet de voorgekauwde ideeën van je leraar of van je ouders moet opzeggen. Je leert ook dat je je negatieve mening ook kan uiten, maar dan wel op een redelijk beleefde en tegelijkertijd rechtstreekse manier. De verwachting van de kant van de gemeenschap dat haar leden hun mening uiten, stimuleert ook discussies.

Kinderen leren op school hoe ze moeten argumenteren, hoe ze hun eigen mening kunnen verdedigen. Tegelijkertijd wennen ze er ook aan om andere meningen te horen en te weerleggen.

Overleggen, besprekingen zijn feminien van aard, ze getuigen van een streven naar samenwerking en ze veronderstellen een zekere mate van openheid tegenover andere ideeën en meningen. Deze gesprekken versterken het samenhorigheidsgevoel, en de tevredenheid die uit het consensus voortkomt. Deze tevredenheid is de basis voor de kwaliteit van het bestaan - dit is tenslotte de belangrijkste waarde in een feminiene samenleving, in tegenstelling tot prestatie, die in masculiene samenlevingen het hoogst staat.

Tijdens overleg en discussie leer je dat er degelijke verschillen in mening kunnen bestaan, en dat deze verschillen natuurlijk zijn. Je moet met deze verschillen leren omgaan en je partners niet dwingen om jóuw mening over te nemen. Tolerantie kan ook hieruit geboren worden: je went eraan om andermans ideeën te horen, je moet je er in ieder geval deels inleven om de gedachtengang te kunnen volgen. Als je al andermans ideeën begrepen hebt, heb je een stap gezet in de richting om de wereld via iemand anders z'n bril te bekijken - één van de 10 criteria waar volgens Shadid een intercultureel competent persoon aan moet voldoen.

We zien dus bij zwakke onzekerheidsvermijding dat tolerantie tegenover afwijkende ideeën en zelfs tegenover afwijkend gedrag aanwezig is in de samenleving en in de politiek. Dit gaat ook gepaard met een positieve houding jegens jonge mensen, die altijd op nieuwe ideeën en initiatieven uit zijn.

In Hongarije zit het anders. De verwachtingspatronen ten opzichte van meningen uiten verschillen sterk van elkaar. We hebben op school geleerd dat je je als leerling als gehoorzame onderdaan moet gedragen, dat je geen vragen stelt maar antwoorden geeft - als je überhaupt je mond opendoet. We hebben ook geleerd om je mening voor jezelf te houden, zeker in het geval dat je het niet volkomen eens bent met iemand met een hogere status.

Ook een fooi geven komt aan de orde in deze les. In het boek krijgt de ober bv. een fooi. Het moeilijke met gewoonten en conventies, zoals een fooi geven bijvoorbeeld, is dat ook mensen uit dezelfde cultuur er verschillend over kunnen denken, er anders tegenover kunnen staan. Er zijn mensen die nooit een fooi geven en er zijn mensen die het vrijwel altijd doen. Stereotypen zijn dan ook erg gevaarlijk en veel boeken over

cultuur en land en volk hebben de neiging om in stereotypen te vervallen. Maar hoe kun je je cursisten behoeden voor stereotypen?

Hierbij kan bijvoorbeeld literatuur, films en kunst over het algemeen van dienst zijn. In kunst worden aan de ene kant mensen afgebeeld die uniek en bijzonder zijn, aan de andere kant krijg je bij kunst ook een omgeving, een setting waar het typische (zelfs het stereotypische) afgebeeld wordt. Door literatuur lezen of films kijken kun je dus de wereld via de bril van iemand anders bekijken. Maar bij films en boeken spreek je meestal een oordeel uit over het gedrag van de mensen. Als we het over cultuur hebben, dan moeten we ernaar streven dat we geen waardeoordeel uitspreken over de gegeven cultuur. Natuurlijk vinden we bepaald gedrag, bepaalde aspecten, gebruiken vreemd omdat ze anders, verschillend zijn, ze wijken af van onze cultuur. Maar het is tegelijkertijd van wezenlijk belang voor interculturele communicatie dat we ons ervan bewust maken dat de ene cultuur niet beter of slechter is, boven de andere of onder de andere staat.

In Les 8 gaan we naar een makelaar. Wonen en de soorten woningen zijn altijd erg bepalend voor een cultuur. Ze weerspiegelen facetten van een samenleving met betrekking tot individualisme, beschikbare ruimte en respect voor elkaar. En natuurlijk zit er ook een stukje geschiedenis bij. Wanneer was een land rijk en had dus middelen om veel te bouwen, in welke staat zijn de woningen, zijn oude woningen populair of houdt men eerder van nieuwbouw?, etc.

In Hongarije hebben we ook makelaars maar die hebben een hele andere reputatie en functie dan hun collega's in Nederland. In Hongarije kun je zelf beslissen of je een huis via een makelaar wil kopen of verkopen. In Nederland kun je eigenlijk niet om een makelaar heen. In Hongarije heeft het beroep nog steeds veel negatieve connotaties (makelaars zijn oplichters, ze doen niets en verdienen veel). In Nederland is dit beeld anders.

Ook begrippen als benedenwoning (met een tuin) en bovenwoning komen aan de orde. Dit is weer iets waar geen Hongaarse vertaling voor bestaat. Je kunt natuurlijk makkelijk omschrijven dat een benedenwoning beneden is en een bovenwoning boven, maar dat er een tuin bij een benedenwoning hoort, of kan horen, is iets wat we niet kennen.

Het problematiek van trappenhuizen komt hier niet expliciet aan de orde, maar het is wel iets wat vrijwel alle buitenlanders opvalt: hoe smal en steil trappenhuizen in de stad zijn is iets onvoorstelbaars voor buiten-

staanders. Ook onze verwachtingen m.b.t. badkamers verschillen wezenlijk van elkaar: in een oud Nederlands huis heb je een piepklein badkamertje met een wastafel, een douche en een toilet erin. Een ligbad is chic, neemt veel plaats in, het is niet gewoon, zoals bij ons.

Onder het kopje ‘Cultuur’ lezen we dan ook expliciet hoe buitenlanders over Nederlandse huizen denken: huizen worden te klein, trappen te steil, wc's en badkamers piepklein genoemd. Het feit dat er geen gordijnen zijn en dat je binnen kunt kijken bij mensen is ook iets opvallends. Deze openheid is verbluffend voor veel buitenlanders.

De Nederlandse onderzoekster, Mira Peeters-Bijlsma heeft onderzoek gedaan naar immigranten uit Duitsland. Zij heeft interviews gemaakt met mensen voordat ze naar Nederland kwamen en ze moesten dingen noemen die ze opvallend vonden in Nederland.

> Gevraagd naar wat zij op het moment van migratie typisch Nederlands vonden, worden de ‘grote ramen zonder gordijnen’ het meest genoemd, een andere architectuur en een andere inrichting van de huizen. (In: Migrantenstudies, 2006, jaargang 22, nummer 2, p. 69)

Volgens de bevindingen van Peeters-Bijlsma is 42 procent van alle genoemde zaken vóór migratie van materiële aard, maar na migratie nog maar 11 procent. Er is een verschuiving richting ideële en symbolische waarden. Er is één uitzondering hierop: De ‘grote ramen zonder gordijnen’ staan voor een aantal respondenten, zo blijkt uit nadere beschouwing van de antwoorden, symbool voor de openheid van de Nederlandse samenleving. Deze ideële dimensie van cultuur wordt ná migratie duidelijk vaker genoemd dan ervoor.

Deze openheid manifesteert zich niet alleen in de architectuur, maar ook in de dagelijkse omgang, zelfs met onbekenden.

De vrouw die in de les naar de makelaar gaat, gaat ook meteen vertellen dat ze een huis voor twee personen wil omdat ze samen gaat wonen met haar vriend. Deze directheid en openheid heeft ook betrekking op minstens twee dminensies volgens Hofstedes model: kleine machtsafstand en individualisme.

In de communicatie in culturen met een kleine machtsafstand wordt je status bepaald door je eigen prestaties. Je bent ook verantwoordelijk voor je eigen gedrag. De communicatie is expliciet, direct en zakelijk eerlijk. Er wordt niet zo zeer met hints gewerkt, je zegt openlijk en rechtstreeks wat je te bieden hebt en wat je wil bereiken. Het vreemde is dat het niet alleen voor zakelijke contacten opgaat, maar ook in persoonlijke, privé

communicatie gebruikelijk is. Aan de andere kant dringt deze eerlijkheid en openheid m.b.t. je privé-leven door in zakelijke contacten, zoals de bovengenoemde situatie bij de makelaar. Natuurlijk wordt er niet over emoties gesproken, maar wel over feiten die je misschien in onze cultuur niet zo snel aan een onbekende zou willen vertellen. Ook als je door de 'grote ramen zonder gordijnen' binnenkijkt in een huis, zie je slechts de toonbare buitenkant van het privé-leven, de woonkamer. Maar dat mag en kan ook iedereen zien. Wat niet toonbaar is, de slaapkamers, dat ligt boven in een huis, waar het veel moeilijker is om binnen te kijken.

Aan het eind van het gesprek met de makelaar zegt de vrouw: 'Ik wil dit even met mijn vriend overleggen.' Hier ook, net als in het hoofdstuk over eten, komt overleggen weer aan de orde. Het is duidelijk dat het besproken moet worden met de vriend voordat er een beslissing wordt genomen over het huren van een huis. Overleggen en samenwerking, streven naar compromis en consensus: dit zijn duidelijke tekens van femininiteit. Volgens Hofstedes dimensies vertoont de Nederlandse cultuur veel feminiene trekken. Hier krijgen we er een te zien.

De laatste zin van de les luidt: 'Ik bel u zo snel mogelijk voor een nieuwe afspraak.' Het woord 'afspraak' is op zich al moeilijk te vertalen met één Hongaars woord. Laat staan het begrijpen en interpreteren van het hele concept rond 'afspraak'. 'Afspraak is afspraak' - zeggen we in het Nederlands. Ik acht het onmogelijk dat we in het Hongaars zoiets zouden zeggen. Een afspraak is voor Hongaren altijd iets waar je nog over kan onderhandelen, waar nog iets aan te veranderen valt.

Volgens Trompenaars model gaan we op verschillende manieren met de tijd om. Ten eerste kunnen mensen uit verschillende culturen georiënteerd zijn op het verleden, heden of toekomst. Ten tweede werken mensen uit bepaalde culturen op een 'sequentiële' manier, dat wil zeggen dat ze zich vooral op één taak concentreren, de taken worden van tevoren gepland, tijd wordt strict ingedeeld. Men heeft het gevoel dat tijd een schaars goed is. Op tijd komen staat hoog in het vaandel.

In de zogenaamde 'synchronische' culturen zijn mensen vaak met meerdere taken tegelijkertijd bezig, ze houden zich niet precies aan hun schema. Ze hebben het gevoel dat tijd ruim ter beschikking staat. Er wordt niet zo nauw met tijd omgegaan, laat komen wordt ook geaccepteerd of getolereerd.

Nederland en de angelsaksische culturen horen bij de eerste groep, Hongarije eerder bij de tweede, hoewel er met de nieuwe werkcultuur bij internationale bedrijven dit een van de eerste aspecten is waar verandering

in komt. Dit is ook een aspect voor interculturele communicatie: een bedrijf gaat zich in een ander land vestigen, meestal om goedkopere arbeidskracht te kunnen krijgen. Tegelijkertijd wil het zijn eigen werkcultuur en tradities meenemen. In zo'n geval kun je al bij voorbaat stellen dat er zich culturele incidenten zullen voordoen wanneer de twee tradities en culturen in aanraking komen met elkaar. Hier kan een locale medewerker, een tolk, bijvoorbeeld, die de cultuur van beide landen kent, veel misverstanden helpen voorkomen.

De dimensie van tijd wordt ook in Les 9 behandeld. Hier worden de dagdelen genoemd (ochtend, middag, avond, nacht) met de precieze tijden die erbij horen. Het is heel fijn voor iemand van een andere cultuur om te weten dat de avond bv. om 6 uur begint en tot 12 uur 's nachts duurt. Voor iemand uit een Zuid-Europese cultuur is dat zeker vreemd. Wat mij betreft, en wat de Hongaarse cultuur betreft, zou ik niet zo precies kunnen zeggen of 6 uur al avond is of nog bij de middag hoort. Dit laat ook zien dat ons tijdsbesef minder precies, minder exact is dan dat van Nederlanders. Natuurlijk kunnen er altijd persoonlijke verschillen zijn, er zijn ook Hongaren die altijd op tijd komen en er bestaan ook Nederlanders die notoire laatkomers zijn. Maar de manier waarop deze houdingen door de maatschappij worden beloond of bestraft verschillen in grote mate in de twee landen.

Ook afspraken komen weer aan de orde in Les 9. Als je naar de huisarts wil, dan moet je een afspraak maken. Dit is bijvoorbeeld iets wat in Hongarije de laatste jaren gewoon is geworden. Vroeger kon je zomaar naar de huisarts, tegenwoordig moet je een afspraak maken. Dit laat ook zien dat cultuur iets dynamisch is, het verandert met de tijd. Als je cultuur beschrijft, dan doe je het op een bepaald punt in de tijd en die beschrijving is dan tijdelijk, voorlopig geldig maar op een gegeven moment misschien niet meer van toepassing. Dit is één van de grootste uitdagingen bij het geven van lessen over cultuur: ten eerste zijn culturen nooit homogeen, er zijn altijd meerdere groepen in een samenleving die hun leven op een andere manier inrichten. Met verschillende gewoonten, feestdagen, normen en waarden. Ten tweede verandert de wereld zo snel dat iets wat gisteren gewoon was, vandaag het niet meer is. Daarom is het van belang dat er niet slechts feitenkennis doorgegeven wordt aan de studenten, maar eerder een soort visie die meer inzicht geeft in de werking van een samenleving, een land en een cultuur.

In Les 10 komen we een nieuw aspect van interculturaliteit tegen. Nu blijkt pas dat de huisarts uit de vorige les Mehmet heet. Het is dus een hoogopgeleide allochtoon, met een beroep dat een hoge maatschappelijke status heeft. Hier wordt een positief voorbeeld aan de cursisten voorgehouden. Een allochtoon die het gemaakt heeft, die zeker hoger klom op de maatschappelijke ladder dan zijn ouders. In de grote steden van Nederland en België maken allochtonen een aanzienlijk deel uit van de bevolking. Onder twintigers en dertigers is het aantal allochtonen relatief hoog. Maar het grootste aandeel hebben zij in de leeftijdscategorie van nul tot veertien jaar. In deze groep was in 2009 in Rotterdam bijvoorbeeld, al 62 procent allochtoon. (Bron: Elsevier, 4 mei 2009).

Volgens het CBS wordt een persoon tot de groep van allochtonen gerekend als ten minste één ouder in het (niet-Westerse) buitenland is geboren. Tot de categorie 'niet-westers' behoren allochtonen uit Turkije, Afrika, Latijns-Amerika en Azië met uitzondering van Indonesië en Japan. Mehmet is waarschijnlijk van Turkse afkomst, behoort tot de tweede generatie allochtonen die geïntegreerd is in de Nederlandse samenleving. Helaas schopt de meerderheid van allochtonen het niet zo ver als Mehmet: uit cijfers van het CBS blijkt dat in 2012 slechts 26 procent van de niet-westerse allochtonen een hbo- of wo-opleiding volgde. Tegelijkertijd zijn er ook positieve voorbeelden, zoals dat van Mehmet: tegenwoordig zie je allochtonen ook in politieke partijen en in hogere (ambtelijke) functies. Later komen we er nog op terug hoe de Nederlandse samenleving zich tegenover buitenlanders opstelt.

In deze les gaat Mehmet naar de fietsenmaker. Fiets is een symbool voor Nederland, het straatbeeld wordt door fietsen bepaald. Fietsen is geen hobby voor Nederlanders, het is een vervoermiddel waarmee (of beter gezegd waarop) kinderen opgroeien. Fietsen behoort niet tot je vrijetijdsactiviteiten, je doet het niet voor de lol of om even te ontspannen: je gaat ermee naar school en naar je werk. Ook de hoeveelheid spullen die je met de fiets kan vervoeren, en de omvang ervan is soms verbluffend voor buitenlanders. Zo heb ik een keer een man zien fietsen met een deur onder zijn arm. Het is onvoorstelbaar voor Hongaarse begrippen wat je allemaal niet mee kunt nemen op de fiets.

Fietsen kunnen ook als symbool staan voor kleine machtsafstand. In landen met een grote machtsafstand proberen machtige mensen indruk te maken, ze kopen bv. auto's die bij hun niveau passen, die statussymbolen zijn. In landen met een kleine machtsafstand proberen machtige mensen minder machtig te lijken. Ik wil natuurlijk niet zeggen dat je in Nederland

geen auto's ziet die statussymbolen zijn, maar misschien minder vaak dan in landen met een grote machtsafstand. En als je de fiets pakt, dan kun je het sowieso moeilijk over een statussymbool hebben. Er zijn ook duurdere fietsen maar de drang om te laten zien hoe rijk je bent, of hoe hoog je maatschappelijke status is, is zeker wat kleiner dan in geval van auto's.

Een ander cultureel aspect dat in dit hoofdstuk aan de orde komt is feestdagen vieren, met name Koninginnedag. De fietsenmaker is niet open, alle winkels zijn gesloten omdat het Koninginnedag is. De naam van deze feestdag behoort tot de groep van 'realia'. Realia zijn termen of uitdrukkingen die 'specifiek zijn voor een land of cultuurgebied en die elders geen of hooguit een gedeeltelijk equivalent kennen' (D. Grit, 2010, p. 189). Feestdagen behoren tot de groep sociale-culturele begrippen. Het is niet alleen de naam die toelichting behoeft maar het hele gebeuren dat men met deze feestdag associeert. Het is iets typisch Nederlands, bij mijn weten worden de verjaardagen van vorsten in andere monarchieën niet op een soortgelijke manier gevierd. Dit is een volksfeest waaraan iedereen deel kan nemen, onafhankelijk van leeftijd, sociale status of afkomst.

Op basis van Hofstedes model weten we dat Nederland tot de landen behoort met een kleine machtsafstand. Op Koninginnedag komt dat officieel tot uiting. Iedereen is uitgenodigd om de verjaardag van de vorstin te vieren. Je zou denken dat een koningin een bijzonder elitair en chic feest voor zichzelf regelt. Integendeel. Het is een volksfeest, waar ongeacht zijn maatschappelijke status iedereen deel aan kan nemen. Een kenmerkend aspect van kleine machtsafstand is dat 'machtige mensen minder machtig proberen te lijken', zoals we het hierboven zagen. Ze voelen zich niet genoodzaakt om meer indruk te maken dan nodig is. Natuurlijk is de koningin een machtig persoon, met een bijzondere status, met de bijbehorende attributen (zoals haar hoed of de Gouden Koets op Prinsjesdag). Toch wil ze een gebaar maken tegenover het volk waarmee ze de bestaande machtsafstand duidelijk kleiner maakt.

In de volgende les, in Les 11 gaan we ook naar een feest maar dan naar eentje in gesloten kring. De fietsenmaker gaat naar zijn buurvrouw om haar verjaardag te vieren. Het is een feest voor familie én vrienden. Dit is iets wat in Hongarije volgens mij nauwelijks voorkomt. Je viert je verjaardag met je gezin of familie, óf met je vrienden. Je kunt ook allebei doen, maar dat de twee groepen met elkaar feest vieren, gebeurt niet.

Feestdagen hebben vaak een vast ritueel. In Nederland is het op verjaardagsfeesten veel sterker dan in Hongarije. Het vreemdste gewoonte op een Nederlandse verjaardag is dat je niet alleen de jarige maar ook zijn/haar familie en vrienden moet feliciteren. Je komt binnen, je loopt rond langs de gasten en je feliciteert iedereen met zijn/haar familielid of vriend/in. En als het dan zo ver is dan wordt er gezongen voor de jarige: 'Lang zal hij/ze leven'.

Als de jarige een cadeau krijgt is het ook gewoon dat hij het meteen uitpakt, bekijkt en ervoor bedankt. Niet overal is het zo vanzelfsprekend. In oosterse culturen is het bijvoorbeeld onbeleefd om een cadeau meteen open te maken, dat doe je pas later, als de gasten weg zijn. In Nederland pak je dus het cadeau gelijk uit, hiermee toon je je interesse en dankbaarheid aan degene van wie je het krijgt. In oosterse culturen zou het echter hebberig overkomen als je het meteen zou uitpakken, daarom doe je het pas later (Van Geffen, 2003). Docenten moeten dus aan hun studenten leren hoe het in de betreffende cultuur werkt. Als je op de hoogte bent van dit soort wetenswaardigheden, dan kun je bepaalde culturele misverstanden vermijden.

Een ander bepalend aspect van cultuur is hoe we tegenover gasten staan. Hoe belangrijk is gastvrijheid, hoeveel doen we voor onze gasten, worden we verwend door onze gastheren? In dit hoofdstuk wordt het snel duidelijk. De gastvrouw zegt tegen haar gast, Tom:

- Tom, in de keuken staat koffie en taart, je weet de weg.

Dit is een zin die in het Hongaars echt onbeleefd zou overkomen. Het zou ervan getuigen dat je de komst van Tom niet echt op prijs stelt, dat je zo snel mogelijk van hem af wilt. Je laat het hem zelf uitzoeken, je begeleidt hem niet. Zijn status als gast is niet zo hoog. Je gaat ervan uit dat het een volwassen persoon is die zich kan redden, ook al staat er niemand aan zijn kant om hem de weg te wijzen. Deze houding ten opzichte van gasten getuigt naar mijn gevoel van een grote mate van individualisme - met alle gevolgen van dien.

Als we Hofstedes model bekijken dan zien we bij individualisme dat de onderlinge banden tussen individuen ongedwongen zijn, je zorgt vooral voor jezelf en misschien voor je familie. Eigen initiatief wordt gewaardeerd. Je wordt geacht je problemen te kunnen oplossen en eigenhandig te kunnen handelen. Als gastvrouw of gastheer laat je ook

ruimte aan je gasten over en probeer je ze niet op een paternalistische manier te besturen.

In Hongarije zou dit zeker anders gebeuren. Je voelt je als gastheer of - vrouw verplicht om voor je gast te zorgen, veel te eten te geven, en hem zo min mogelijk alleen te laten. Je bent eigenlijk verantwoordelijk voor je gast, je moet ervoor zorgen dat hij zich vermaakt. Je beschouwt je gast niet als een volwassene, maar eerder iemand die aan je toevertrouwd is. Of de gast het wil of niet, is weer een andere zaak. In een individualische samenleving is privacy een hooggewaardeerd goed waar iedereen recht op heeft. In een cultuur met een grote machtsafstand is het privé-leven ondergeschikt aan het groepsleven. Als er bezoek komt, dan staan de gasten in het focus en iedereen moet zijn privacy op de tweede plaats zetten.

In dit hoodstuk horen we een gesprek tussen een Nederlander en een Duitse vrouw. De Nederlander vraagt meteen aan het begin van het gesprek:

- Kom je uit het buitenland? Hoor ik een Duits accent?

Het is de laatste 15 jaar gebruikelijk geworden om in leerboeken NT2 buitenlanders een rol te laten spelen. Meestal waren dat allochtonen uit niet-westerse culturen, met een duidelijk buitenlands accent. Vaak was hun accent dan ook zo sterk dat de stukken, ingesproken door een allochtoon, voor vreemdetaal leerders eigenlijk niet geschikt waren. In dit boek gaat het om een Duitse studente die redelijk goed Nederlands spreekt, met een licht accent.

Een ander socio-cultureel aspect uit deze les is dat de studente een bijbaantje heeft. Ook een advertentie voor een bijbaantje staat in de les. En in deze advertentie staat nog een element dat typisch is voor het Nederlands en waarmee leerders vaak tegen aan stuiten: dit is het gebruik van Engelse woorden. In de advertentie staat: ‘Aarzel niet en join our team’. Dit is iets onvoorstelbaars voor het Hongaars, bijvoorbeeld. Je gebruikt over het algemeen geen Engelse woorden of uitdrukkingen in een tekst als er een passende vertaling voor bestaat. Dat er een Engels woord in een zin staat is nog tot daaraan toe (training, coaching, cool) maar als het om zinnen of uitdrukkingen gaat, dan wordt het wel moeilijk voor een leerder die geen of weinig Engels beheerst. Ik heb al vaker meegemaakt dat studenten zich niet realiseerden dat ze een Engels woord moesten opzoeken. Ze hebben het onbekende woord in een Nederlands

woordenboek opgezocht maar het stond er niet in - zeiden ze. Geen wonder...

De houding van Nederlanders ten opzichte van hun eigen taal verschilt in grote mate van die van Hongaren, Fransen of Duitsers bijvoorbeeld. We doen ons best om onze taal te behouden, er zijn velen die zich zorgen maken over het voortbestaan van het Hongaars en willen buitenlandse woorden uit de taal verbannen. Voor het Nederlands ligt het anders. Nederland als land is heel erg gericht op het buitenland, op Engeland en Amerika, openheid is een positieve waarde. De Nederlandse houding ten opzichte van de eigen taal heeft ook iets met zwakke onzekerheidsvermijding te maken. Internationalisme is iets wat geografische en historische oorzaken heeft. Als een volk gewend is om contact te hebben met mensen uit andere culturen, dan raakt het ook gewend aan onbekende situaties. Het leren omgaan met het vreemde is een oriëntatiepunt geworden, het is geen uitzondering, maar eerder een regel. Onbekende risico's maken een onderdeel van het leven uit, ze zijn niet per se bedreigend, ze kunnen ook uitnodigen tot creativiteit. Ook in taal.

Openheid en tolerantie manifesteren zich niet alleen in cultuur maar ook in taal - zoals we dat in het model van Kramsch gezien hebben. Tegelijkertijd is er ook een bereidheid om regels, ook wat betreft de taal, soepel te maken en als het nodig is aan te passen. Twee verschillende spellingen die naast elkaar mogen bestaan, spellingswijzigingen (hoewel er een juist de alternatieve spellingsvormen heeft afgeschaft), of het toelaten van woorden uit een vreemde taal zijn kenmerkend voor de taal en weerspiegelen de cultuur.

In Les 13 zien we hoe het is als je bij vrienden op bezoek gaat. De gast komt iets eerder dan afgesproken en hij verontschuldigt zich:

- *Ik ben wel een beetje vroeg*.

Tijdsbesef, onze verhouding tot de tijd verschilt. Nederland heeft duidelijk een monochrone, sequentiële cultuur, terwijl Hongarije eerder een polychrone of synchrone relatie tot de tijd heeft. Bij ons telt laat komen zeker niet als hoofdzonde, in Nederland geldt het gezegde: Tijd is geld. Dus moet je voorzichtig omgaan met elkaars tijd. Interessant genoeg staat ‘Tijd is geld’ in Hofstedes model onder de categorie sterke onzekerheidsvermijding. Hoewel Nederland een land is met zwakke onzekerheidsver-

mijding, betekent dat niet per se dat het op alle punten hoog scoort. Tijd is er schaars en wordt er zuinig mee omgegaan.

Het gesprek met de gast begint op gang te komen: ze hebben het over het weer. Voor ons doet het wat truttig aan, het is een saai onderwerp. We zijn natuurlijk redelijk goed weer gewend, terwijl er in Nederland naar mijn gevoel het vaakst over het weer wordt geklaagd.

Klagen is trouwens iets wat minder geaccepteerd wordt in de Nederlandse cultuur dan in de Hongaarse. Wij klagensteen en been over alles wat er gebeurt. In Nederland wil je veel eerder verhalen kwijt waarbij je kan laten zien hoe goed je bent en wat je allemaal bereikt hebt. Als je het constant over problemen hebt, dan lijkt het alsof je niet zo veel succes boekte...

In Les 14 en 15 gaat het over de trein en het openbaar vervoer. De trein is een vervoermiddel dat hele andere connotaties oproept in Nederland en in Hongarije. Nederlanders zijn over het algemeen veel mobilier dan Hongaren, ze zijn bereid om ver van hun woonplaats te werken. Dagelijks staan miljoenen Nederlanders in de file of zitten in de trein en pendelen tussen werk en huis. De treinen rijden er heel vaak, ze zijn relatief schoon en je rijdt er meestal maar een half uur tot een uur mee. Voor ons houdt reizen met de trein iets heel anders in. Meestal ga je een langere afstand afleggen, neem je ook eten mee en je hebt het gevoel dat je echt op reis bent.

In de les komt ook het kopen van een OV-chipkaart aan de orde, dus praktische informatie is verstrekt over reizen. Ook onder het kopje ‘Cultuur’ komen positieve en negatieve meningen over het openbaar vervoer in Nederland naar voren. Het OV is een onderwerp dat vaak op televisie komt en waar vaak over wordt gesproken. Dit is bijvoorbeeld een nieuwe ontwikkeling. In de cursusboeken van de laatste 20 jaar heeft het OV nooit zo veel aandacht gekregen als in dit boek. Het is fijn om te zien dat maatschappelijke ontwikkelingen, thema's die in Nederland gespreksonderwerp zijn, ook in cursusboeken hun intrede doen. Dit is de beste manier om leerders met de culturele realiteit te confronteren en ze bij gesprekken bij te trekken. Natuurlijk is het soms in een vreemde taal situatie moeilijker dan in NT2, maar extra uitleg of een kort stukje uit het NOS-journaal of uit de krant kan leerders helpen om zich aangetrokken te voelen tot onderwerpen die in Nederland hete hangijzers zijn.

In Les 16 gaan we naar de biocoop. Bioscopen en films zijn tegenwoordig in Europa overal hetzelfde. Maar er is wel een belangrijk verschil, namelijk dat films in Nederland niet worden nagesynchroniseerd, ze worden ondertiteld. Het is natuurlijk goedkoper, maar het is ook een teken van openheid ten opzichte van andere culturen. Een film mag zijn eigen geluid, zijn eigen taal bewaren, het hoeft niet aangepast te worden aan de taal van het land waar het vertoond wordt. Filmtitels worden ook niet vertaald - en niet alleen van Engelstalige films, maar ook niet van talen die voor de gemiddelde Nederlander niet te verstaan zijn. Dit getuigt ook van een hoge mate van acceptatie en het heeft een sterk feminien karakter aan de ene kant, aan de andere kant heeft het ook met zwakke onzekerheidsvemijding te maken. In landen met een zwakke onzekerheidsvermijding staan mensen positief of neutraal tegenover buitenlanders en buitenlandse invloeden. Nederland had zonder deze openheid nooit de economische positie hebben kunnen bereiken, die het al eeuwenlang heeft.

Deze feminiene aard tegenover buitenlanders is iets wat in het vluchtelingenbeleid ook lang zichtbaar was. Vluchtelingen moesten worden toegelaten en werden niet teruggestuurd naar het land van herkomst. Wat het feminiene karakter betreft, mochten ze dan ook hun eigen cultuur bewaren, ze hoefden zich niet te assimileren, integratie in de samenleving was voldoende. Assimilatie was geen vereiste.

Volgens Hofstede (2010) is er in Nederland in de laatste jaren een verschuiving in de richting van een sterkere onzekerheidsvermijding. Op politiek gebied wordt deze verschuiving naar een masculienere samenleving zichtbaar wanneer we merken dat er meer kiezers zich in het politiek centrum plaatsen (en niet links ervan zoals bij een feminiene samenleving het geval is). Ook wordt politiek als een vijandig spel beschouwd en beleefd taalgebruik is al passé. Behoud van economische groei verdient de hoogste prioriteit, zelfs ten koste van milieukwesties of onderwijs en zorg. Een interessant aspect is ook dat er terwijl in een feminiene samenleving veel romans worden gelezen in een masculiene samenleving meer feitelijke literatuur wordt gelezen.

Maar wat betreft de ondertiteling van de films is er niets veranderd. Openheid in de taal bestaat nog steeds. Het accepteren van het vreemde en de openheid om je bloot te stellen aan buitenlandse invloeden komt voor Nederlanders bekend voor.

Hofstedes eerste onderzoek dateert uit eind jaren '60. Later heeft hij zijn onderzoek uitgebreid. Hij volgt ook de gebeurtenissen in Nederland

op de voet. In 2010 heeft hij in de NRC een artikel gepubliceerd over de verschuivingen in de Nederlandse maatschappij. Uitgaande van zijn eigen dimensies, wijst hij op twee tendensen: het ene is de verschuiving van de samenleving naar een grotere mate van onzekerheidsvermijding, het andere is de verschuiving van een sterk feminien karakter naar een meer masculien karakter. Heel duidelijk wijst hij op de politieke veranderingen in de afgelopen jaren in Nederland die tepaard gaan met deze maatschappelijke verschijnselen.

Conclusie

We hebben gezien hoe je in een leerboek voor beginners culturele aspecten van een samenleving kan identificeren. Het was ook de bedoeling van mijn artikel om deze culturele aspecten aan te wijzen, te beschrijven met behulp van Hofstedes dimensies. We hebben gezien dat kleine machtsafstand een invloed kan hebben op het stimuleren van creativiteit en vernieuwing, op de relatie tussen ouders en kinderen binnen een gezin, op onderhandelen, op de mate van directheid en openheid, op een feestdag zoals Koninginnedag, of op onze verhouding tot gasten en hun privacy.

Individualisme heeft een uitwerking op onze persoonlijke contacten binnen het gezin, op het recht op meningsuiting in onderhandelingen, op de manier waarop we wonen en hoe we gasten ontvangen.

Femininiteit is ook een dimensie die bij onderhandelen en bespreken een duidelijke rol speelt. Het streven naar consensus en de bereidheid om naar elkaar te luisteren en elkaar proberen te begrijpen, zijn sterke trekken van femininiteit. Maar deze dimensie heeft ook haar invloed op ons gedachtengoed over het verleden, de geschiedenis van ons land en hoe we met deze geschiedenis in het heden omgaan. We hebben ook gezien dat de feminiene dimensie in geval van Nederland de laatste jaren verschoven is naar een meer masculiene kant.

Het is feit dat de culturele dimensies waarlangs we nu denken allemaal bloot staan aan economische, politieke, maatschappelijke veranderingen. Zelfs één politieke beslissing kan haar uitwerking hebben op een maatschappelijke dimensie. Daarom is het ook uitermate gevoelig om iets over cultuur te vertellen aan studenten. Het dynamische karakter van cultuur maakt het ook moeilijk om in stereotypen te denken: ten eerste zijn culturen nooit homogeen, er zijn altijd meerdere groepen in een samenleving die hun leven op een andere manier inrichten, met verschillende ge-

woonten, feestdagen, normen en waarden. Ten tweede gebeuren maatschappelijke en politieke veranderingen in hoog tempo en die hebben altijd een uitwerking op de cultuur.

Daarom is het van belang dat er niet slechts feitenkennis doorgegeven wordt aan de studenten, maar eerder een soort visie die meer inzicht geeft in de werking van een samenleving, een land en een cultuur.

Als docente Nederlands sta ik elke keer voor de keuze hoeveel cultuur ik aan de studenten kan geven. Naarmate ik langer les geef, heb ik steeds meer het gevoel dat het steeds meer moet zijn, dat studenten er baat bij hebben als er in de taallessen informatie verstrekt wordt en discussie gevoerd wordt over de Nederlandse cultuur. Dit is tenslotte iets typisch Nederlands.

Bibliografie

Van Baalen, Ch. & L. Beheydt & A. van Kalsbeek. 2003. *Cultuur in taal*. Utrecht: NCB.

Bennett J. & M. Bennett. 2004. Becoming interculturally competent. J.S. Wurzel (ed). *Toward multiculturalism. A Reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byrne, D.E. 1971. *The attraction paradigm*. s.l.:Academic Press.

Canale, M. & M. Swain. 1980. 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied Linguistics* 1:1-47.

Damen, L. 1987. *Culture Learning: The Fifth Dimension in he Language Classroom*. California: Addison-Wesley Pub. Co.

Van Ek, J.A. 1986. 'Objectives for Foreign Language Learning'. Vol. 1. *Scope*. Strasbourg: Council of Europe.

Van Geffen, G. 2003. *Interculturele omgangsvormen*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.

Grit, D. 2010. 'De vertaling van realia'. T. Naaikens et al. (eds). *Denken over vertalen*: 189-196. s.l. Uitgeverij Vantilt.

Halverson, R.J. 1985. 'Culture and Vocabulary aquisition: A Proposal'. *Foreign Language Annals* 18: 327-332.

Hofstede, G. 1994. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: Harper Collins Publishers.

Hofstede, G. 1998. *Allemaal andersdenkenden; omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Contact.
Hofstede, G. 2010. 'Hard rijden hoort bij vermijden onzekerheid'. *NRC Handelsblad* 13 november.
Kaur, J. 2011. 'Intercultural communication in English as a lingua franca. Some sources of misunderstanding'. *Intercultural Pragmatics*. 8: 93-116.
Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
Peeters-Bijlsma, M. 2006. '"Grote ramen zonder gordijnen": Nederland door de ogen van Duitse immigranten'. *Migrantenstudies*, 22: 69-85.
Shadid, W. 2010.
http://interculturelecommunicatie.com/shadid/korte-omschrijving-interculturele-communicatie/.
(laatst geraadpleegd op 1508-2012).
Wijnberg, R. 2010.
http://www.schooltv.nl/beeldbank/clip/20100317_columncultuurencultuurverschillen04.
(laatst geraadpleegd op 16-08-2012)

Aanhangsel

Hofstedes dimensies

Kleine machtsafstand vs.	Grote machtsafstand
Individualistisch	Collectivistisch
Masculiniteit	Feminieniteit
Lage onzekerheidsvermijding	Hoge onzekerheidsvermijding
Korte termijn focus	Lange termijn focus

Tabel I: Belangrijkste verschillen tussen samenlevingen met een kleine en een grote machtafstand in *algemene normen, gezin, school en werk*

Kleine machtafstand	**Grote machtafstand**
De ongelijkheid tussen mensen moet zo klein mogelijk gemaakt worden	Ongelijkheid tussen mensen wordt zowel verwacht als gewenst
Wederzijdse afhankelijkheid tussen mensen met meer en met minder macht wordt gewenst en tot op zekere hoogte ook bereikt	Mensen met minder macht moeten afhankelijk zijn n mensen met meer macht
Ouders behandelen kinderen als gelijken	Ouders leren kinderen gehoorzaamheid
Kinderen behandelen ouders als gelijken	Kinderen behandelen ouders met respect
Op school verwachten docenten initiatieven van de leerlingen	Op school neemt de docent alle initiatieven
Docenten zijn specialisten die onpersoonlijke waarheden overdragen	Docenten zijn goeroes die persoonlijke wijsheid overdragen
Ondergeschikten verwachten te worden geraadpleegd	Ondergeschikten verwachten dat hun verteld wordt wat ze moeten doen

De ideale chef is een bekwame democraat	De ideale chef is een welwillende autocraat oftewel een goede vader
Privileges en statussymbolen zijn ongewenst	Privileges en statussymbolen voor managers worden zowel verwacht als toegejuicht

Tabel II: Belangrijkste verschillen tussen samenlevingen met een kleine en een grote machtafstand in *politiek en ideeën*

Kleine machtafstand	**Grote machtafstand**
Het gebruik van macht moet legitiem zijn en is onderworpen aan normen van goed en kwaad	Macht heeft voorrang boven recht: wie de macht heeft, heeft gelijk en is goed
Talenten, rijkdom, macht en status gaan niet noodzakelijkerwijs samen	Talenten, rijkdom, macht en status behoren samen te gaan
Er is een grote middenklasse	De middenklasse is klein
Iedereen hoort gelijke rechten te hebben	Machtige mensen hebben privileges
Machtige mensen proberen minder machtig te lijken	Machtige mensen proberen zo veel mogelijk indruk te maken
Macht is gebaseerd op formele positie, deskundigheid en vermogen om een ander te belonen	Macht is gebaseerd op familie of vrienden, op charisma en op vermogen geweld te gebruiken
Een politiek systeem wordt veranderd door de regels te veranderen (evolutie)	Een politiek systeem wordt veranderd door de leiders te vervangen (revolutie)
Geweld in de binnenlandse politiek komt zelden voor	Binnenlandse conflicten leiden vaak tot geweld
Pluralistisch samengestelde regeringen op basis van verkiezingsuitslagen	Autocratische en oligarchische regeringen op basis van coöptatie
Het politieke spectrum vertoont een sterk centrum en zwakke linker- en rechtervleugels	Het politieke spectrum, als het zich mag manifesteren, vertoont een zwak centrum en sterke vleugels

Kleine inkomensverschillen in de samenleving, die nog verder worden verkleind door belastingen	Grote inkomensverschillen in de samenleving, verder vergroot door het belastingsysteem
De heersende godsdiensten en wijsgerige systemen benadrukken gelijkheid	De heersende godsdiensten en wijsgerige systemen benadrukken hiërarchie en klasseverschillen
De heersende politieke ideologieën benadrukken het delen van de macht en brengen dat in praktijk	De heersende politieke ideologieën benadrukken machtsstrijd en brengen dat in praktijk
Plaatselijke management-theorieën zijn gericht op de rol van de medewerker	Plaatselijke management-theorieën zijn gericht op de rol van de manager

Tabel III: Belangrijkste verschillen tussen collectivistische en individualistische samenlevingen: *algemene normen, gezin, school en werk*

Collectivistisch	**Individualistisch**
Mensen worden geboren in uitgebreide families of andere wij-groepen die hen blijvend beschermen in ruil voor loyaliteit	Je groeit op om voor jezelf en misschien je gezin te zorgen
Je ontleent je identiteit aan je sociale netwerk	Je ontleent je identiteit aan jezelf
Kinderen leren te denken in termen van ‘wij’	Kinderen leren te denken in termen van ‘ik’
De harmonie moet altijd bewaard blijven, en directe confrontatie vermeden	Een eerlijk mens zegt wat hij of zij denkt
Het doel van onderwijs is leren om te doen	Het doel van onderwijs is leren om te leven
Diploma's geven toegang tot groepen met een hogere status	Diploma's verhogen je economische waarde en/of zelfrespect
De verhouding werkgever-werknemer	De verhouding werkgever-werknemer

wordt gezien als een morele band, ongeveer zoals een familieband	wordt opgevat als een contract op basis van wederzijds voordeel

Tabel IV: Belangrijkste verschillen tussen collectivistische en individualistische samenlevingen: politiek en ideeën

Collectivistisch	**Individualistisch**
Collectieve belangen gaan voor individuele belangen	Individuele belangen gaan voor collectieve belangen
Het privé-leven is ondergeschikt aan het groepsleven	Iedereen heeft recht op privacy
Meningen worden bepaald door het lidmaatschap van de groep	Iedereen wordt geacht een eigen mening te hebben
Wetten en rechten zijn per groep verschillend	Wetten en rechten moeten voor iedereen hetzelfde zijn
Laag BNP per hoofd van de bevolking	Hoog BNP per hoofd van de bevolking
Dominante rol van de staat in de economie	Beperkte rol van de staat in de economie
Het economische systeem functioneert op basis van groepsbelangen	Het economische systeem gaat uit van individuele belangen
Belangengroepen domineren de politiek	Kiezers oefenen politieke macht uit
Media gecontroleerd door de staat	Persvrijheid
Harmonie en consensus in de samenleving als idealen	Zelfverwerkelijking van ieder individu als ideaal

Tabel V: Belangrijkste verschillen tussen feminiene en masculiene samenlevingen in *algemene normen, gezin, school en werk*

Feminien	**Masculien**
Dominante waarden in de samenleving zijn de zorg voor anderen en voor de omgeving	Dominante waarden in de samenleving zijn materieel succes en vooruitgang
Mensen en persoonlijke verhoudingen zijn belangrijk	Geld en dingen zijn belangrijk
Iedereen wordt geacht bescheiden te zijn	Mannen worden geacht assertief, ambitieus en hard te zijn
Zowel mannen als vrouwen mogen zacht zijn en aandacht hebben voor intermenselijke verhoudingen	Vrouwen worden geacht zacht te zijn en voor de intermenselijke verhoudingen te zorgen
In het gezin houden vader én moeder zich bezig met zowel feiten als gevoelens	In het gezin houdt vader zich bezig met feiten en moeder met gevoelens
Jongens én meisjes mogen huilen, maar geen van beiden mogen vechten	Meisjes huilen, jongens niet; jongens moeten terugslaan als ze worden aangevallen, meisjes mogen niet vechten
Sympathie voor de zwakke en de verliezer	Sympathie voor de sterke en voor de winnaar
De gemiddelde leerling is de norm	De beste leerling is de norm
Slechte studieprestaties zijn geen ramp	Slechte studieprestaties zijn een ramp
Vriendelijke docenten worden het meest gewaardeerd	Briljante docenten worden het meest gewaardeerd
Jongens en meisjes kiezen dezelfde vakken en studierichtingen	Jongens en meisjes kiezen verschillende vakken en studierichtingen
Werken om te leven	Leven om te werken
Managers gebruiken hun intuïtie en streven naar consensus	Managers worden geacht besluitvaardig en assertief te zijn

Nadruk op gelijkheid, solidariteit en levenskwaliteit	Nadruk op loon naar werken, wedijver tussen collega's en prestatie
Conflicten worden opgelost door compromissen en onderhandelingen	Conflicten worden opgelost door ze uit te vechten

Tabel VI: Belangrijkste verschillen tussen feminiene en masculiene samenlevingen in *politiek en ideeën*

Feminien	**Masculien**
Ideaal van een welvaartsmaatschappij	Ideaal van een prestatiemaatschappij
De behoeftigen moeten worden geholpen	De sterken moeten hun kans krijgen
Tolerante samenleving	Repressieve samenleving
Hou het klein; zachtjes aan, dan breekt het lijntje niet	Groot is mooi en veel is lekker; hoe sneller hoe beter
Behoud van milieu verdient de hoogste prioriteit	Behoud van de economische groei verdient de hoogste prioriteit
De regering besteedt een relatief groot deel van de begroting aan ontwikkelingssamenwerking	De regering besteedt een relatief klein deel van de begroting aan ontwikkelingssamenwerking
Internationale conflicten moeten worden opgelost door onderhandelingen en compromissen	Internationale conflicten moeten worden opgelost door machtsvertoon en vechten
Een relatief groot aantal vrouwen in gekozen politieke functies	Een relatief klein aantal vrouwen in gekozen politieke functies
De dominante godsdiensten benadrukken de complimentariteit van de seksen	De dominante godsdiensten benadrukken de dominante positie van de man
Vrouwenbeweging streeft ernaar dat mannen en vrouwen zowel op het werk als thuis de taken gelijk verdelen	Vrouwenbeweging streeft ernaar dat vrouwen toegang krijgen tot posities die eerder aan mannen waren voorbehouden

Tabel VII: Belangrijkste verschillen tussen samenlevingen met een zwakke en een sterke onzekerheidsvermijding in *algemene normen, gezin, school en werk*

Zwakke onzekerheidsvermijding	Sterke Onzekerheidsvermijding
Onzekerheid is een normaal onderdeel van het bestaan en men leeft van dag tot dag	De onzekerheid die inherent is aan het bestaan, wordt ervaren als een voortdurende bedreiging die men onder controle moet krijgen
Weinig stress; subjectief gevoel van welzijn	Veel stress; subjectief gevoel van angst
Agressie en gevoelens mogen niet worden geuit	Agressie en gevoelens mogen op de juiste plaatsen en tijdstippen worden geventileerd
Men voelt zich op zijn gemak in onduidelijke situaties en met onbekende risico's	Men aanvaardt bekende risico's, maar is bang voor onduidelijke situaties en onbekende risico's
Soepele regels voor kinderen over wat vies en taboe is	Strakke regels voor kinderen over wat vies en taboe is
Studenten waarderen ongestructureerde onderwijssituaties en goede discussies	Studenten waarderen gestructureerde onderwijssituaties en willen het juiste antwoord weten
Docenten mogen zeggen dat ze iets niet weten	Docenten worden geacht alle antwoorden te hebben
Er moeten niet meer regels zijn dan strikt nodig is	Er bestaat een emotionele behoefte aan regels, zelfs als die onuitvoerbaar zijn
Tijd is een oriëntatiekader	Tijd is geld
Lui zijn is behaaglijk; je werkt alleen hard als het nodig is	Emotionele behoefte aan activiteit; innerlijke drang tot hard werken
Precisie en punctualiteit moeten worden aangeleerd	Precisie en punctualiteit zijn van nature aanwezig
Tolerantie tegenover afwijkende en innovatieve ideeën en dito gedrag	Afwijkende ideeën en gedrag worden onderdrukt; weerstand tegen innovatie

Motivatie door prestatie plus waardering van sociale behoeften	Motivatie door veiligheid of zekerheid plus waardering van sociale behoeften

Tabel VIII: Belangrijkste verschillen tussen samenlevingen met een zwakke en een sterke onzekerheidsvermijding in *politiek en ideeën*

Zwakke onzekerheidsvermijding	**Sterke onzekerheidsvermijding**
Weinig wetten en regels, die bovendien ruim gesteld zijn	Veel wetten en regels, die bovendien heel precies zijn
Tolerantie, gematigdheid	Conservatisme, extremisme, roep om wet en orde
Positieve houding tegenover jonge mensen	Negatieve houding tegenover jonge mensen
Regionalisme, internationalisme, speciale status voor minderheden	Nationalisme, xenofobie, gelijkschakeling van minderheden
Vertrouwen in generalisten en gezond verstand	Vertrouwen in deskundigen en in specialisatie
De waarheid van de ene groep mag niet worden opgelegd aan anderen	Er is maar één Waarheid en dat is de onze
Mensenrechten: niemand mag vervolgd worden vanwege zijn of haar overtuiging	Religieus, politiek en ideologisch fundamentalisme en intolerantie
Wetenschappelijke tegenstanders kunnen privé vrienden zijn	Wetenschappelijke tegenstanders kunnen privé geen vrienden zijn

Machtsafstand onzekerheidsv. individualisme masculiniteit termijn

Country	**PDI**	**UAI**	**IDV**	**MAS**	**CDI**
Australia (AUL)	36	51	90	61	31
Austria (AUT)	11	70	55	79	

Belgium (BEL)	65	94	75	54	
Brazil (BRA)	69	76	38	49	65
Canada (CAN)	39	48	80	52	23
China	80	40	15	55	114
Columbia (COL)	67	80	13	64	
Denmark (DEN)	18	23	74	16	
Ecuador (ECA)	78	67	8	63	
Finland (FIN)	33	59	63	26	
France (FRA)	68	86	71	43	
Germany (FRG)	35	65	67	66	31
Great Britain (GBR)	35	35	89	66	25
Greece (GRE)	60	112	35	57	
Hungary (Hun)	**19**	**83**	**55**	**79**	
India (IND)	77	40	48	56	61
Indonesia (IDO)	78	48	14	46	
Israel (ISR)	13	81	54	47	
Italy (ITA)	50	75	76	70	
Japan (JPN)	54	92	46	95	80
South Korea (KOR)	60	85	18	39	75
Mexico (MEX)	81	82	30	69	
Netherlands (NET)	**38**	**53**	**80**	**14**	**44**

New Zealand (NZI)	22	49	79	58	30
Norway (NOR)	31	50	69	8	
Peru (PER)	64	87	16	42	
Portugal (POR)	63	104	27	31	
Spain (SPA)	57	86	51	42	
Sweden (SWE)	31	29	71	5	33

Switzerland (SWI)	34	58	68	70	
Turkey (TUR)	66	85	37	45	
United States (USA)	40	46	91	62	29
Venezuela (VEN)	81	76	12	73	

Roland Nagy

Op weg naar een doelgerichter universitair NT2 uitspraakonderwijs

Contrastieve uitspraakanalyse Hongaars-Nederlands

Abstract

The aim of this paper is to take the first step in providing a systematic analysis of the pronunciation problems of adult Hungarian learners of Dutch. The paper focuses on the specific difficulties and needs of students on the three university departments of Dutch in Hungary. In order to make pronunciation teaching as effective as possible for this - in several important respects - homogeneous group of students, it is essential to define their specific goals and most potential problems. Although the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) provides a detailed description of the pronunciation skills to be attained at the different output levels (from A1 to C2), the optimal target of pronunciation teaching on the Hungarian university departments of Dutch is defined here in terms of prettig verstaanbaarheid (≈pleasant comprehensibility), i.e. neither as mere comprehensibility, or as native-likeness. The main arguments in favour of this objective are based on a short overview of the relevant literature and of the specific needs of these students. Special emphasis is laid on the importance of the comparative analysis in this particular educational environment. In the second part of the paper, some of the most conspicuous segmental pronunciation errors of Hungarian university students of Dutch are analysed in a contrastive framework with reference to both phonetic and phonological aspects. The errors are categorised in terms of a simple hierarchical system of the elements of pronunciation based on the CEFR.

Keywords: Dutch language teaching, pronunciation teaching, pronunciation errors, contrastive analysis, comprehensibility, foreign accent

1 Inleiding

De drie Hongaarse vakgroepen neerlandistiek (*Debreceni Egyetem* [UNIDEB], *Eötvös Loránd Tudományegyetem* [ELTE], *Károli Gáspár Református Egyetem* [KRE]) hebben - net als alle andere extramurale vakgroepen neerlandistiek - een bijzondere status wat taalonderwijs betreft. In deze instellingen gaat het om het onderwijs aan **volwassen** taalleerders **met dezelfde moedertalige achtergrond** (in casu Hongaars), die zich de Nederlandse taal en cultuur **in een betrekkelijk korte tijd** (drie jaar in de bacheloropleiding en eventueel nog twee jaar in de masteropleiding) eigen willen maken. Na hun studie moeten ze de taal op een **hoog academisch niveau** beheersen, en hem op diverse gebieden van de arbeidsmarkt van de economische en de academische wereld tot de dienstensector kunnen gebruiken. Om de opleiding zo doelgericht mogelijk op te kunnen bouwen is het noodzakelijk de specifieke kenmerken van dit onderwijs te herkennen en op basis hiervan de aanpak toe te spitsen. In dit artikel wordt er op één van deze kenmerken ingegaan, namelijk de uitspraak.

Tijdens de laatste vijf jaren van mijn docentschap aan de ELTE ben ik bezig geweest met het noteren van de uitspraakfouten van de studenten. Bij de mondelinge voordrachten (bijvoorbeeld spreekbeurten en examens) heb ik scherp opgelet en heb ik geprobeerd alle uitspraakafwijkingen op te tekenen. Uit deze rijke verzameling aantekeningen blijkt dat bepaalde uitspraakproblemen vooral kenmerkend zijn voor beginners terwijl andere problemen steeds terugkeren in elke groep studenten. In dit artikel neem ik enkele typische segmentele accentverschijnselen in de Nederlandse uitspraak van Hongaarstalige studenten onder de loep. Het gaat dus om verschijnselen waarbij de uitspraak van de klanken van het Nederlands (NL) als doeltaal of vreemdetaal (NT2) hoogstwaarschijnlijk door het Hongaars (H) als moedertaal of eerstetaal (HT1) beïnvloedt wordt.

Het doel van het overzicht is tweevoudig. Ten eerste biedt het een referentiepunt van de potentiële uitspraakproblemen waarmee studenten en docenten bij het onderwijs aan moedertaalsprekers van het Hongaars geconfronteerd worden. Ten tweede dient het als een basis voor vervolgonderzoeken, bijvoorbeeld naar de beoordeling van deze accentverschijnselen door de Nederlandse moedertaalsprekers (vgl. het onderzoek van Van den Doel 2006). Op basis van deze vervolgonderzoeken zou een foutenhiërarchie opgesteld kunnen worden voor de uitspraak van Hongaarstaligen in het Nederlands.

Het artikel is als volgt opgebouwd. In de volgende sectie ga ik het doel van het Hongaars universitair uitspraakonderwijs nader preciseren met het oog op het Europees Referentiekader. Er wordt tevens een overzicht gegeven van de contrastieve aanpak en het belang ervan in het uitspraakonderwijs. In paragraaf 3.1 stel ik een mogelijke indeling voor t.a.v. de categorisatie van uitspraakfouten. De rest van hoofdstuk 3 bevat de analyse van enkele typische segmentele uitspraakfouten van Hongaarstalige studenten Nederlands.

2 Doeleinden van het extramurale universitaire uitspraakonderwijs

2.1 Referentiesysteem: het Europese Referentiekader (ERK)

Lowie (2004: 11) stelt dat de zin of onzin van uitspraakonderwijs er in grote mate vanaf hangt of de doelstellingen goed gedefinieerd zijn. Dit is bijzonder waar voor het extramurale universitair taalonderwijs wegens de in de inleiding genoemde speciale omstandigheden, zoals de tijdslimiet van de opleiding. Wat betreft het universitair onderwijs Nederlands in Hongarije wordt het doel gedefinieerd binnen het Europees Referentiekader (ERK). In Hongarije moeten bachelorstudenten het niveau B2-C1 en masterstudenten het niveau C2 behalen aan het eind van hun studie. De volgende tabel vanuit het ERK biedt een overzicht van de te halen uitspraakcompetenties voor elk niveau.

Tabel 1. Niveaus van fonologische beheersing in een T2 binnen het ERK (Baten & Meijer 2008: 109)

C2	Als C1
C1	Kan de intonatie variëren en de juiste nadruk in zinnen leggen om ook fijnere betekenisnuances uit te drukken.
B2	Heeft een heldere, natuurlijke uitspraak en intonatie verworven.
B1	De uitspraak is duidelijk te verstaan ook al is soms een duidelijk buitenlands accent te horen en worden er incidenteel uitspraakfouten gemaakt.
A2	De uitspraak is over het algemeen voldoende helder om te worden verstaan ondanks een merkbaar buitenlands accent, maar gesprekspartners zullen af en toe om herhaling moeten vragen
A1	De uitspraak van een zeer beperkt repertoire van geleerde woorden en frasen is met enige inspanning verstaanbaar voor moedertaalsprekers die gewend zijn om te gaan met sprekers uit zijn of haar taalgroep.

Uit de tabel blijkt dat studenten aan het eind van hun studie Nederlands zowel wat betreft de segmentele als de suprasegmentele aspecten van de uitspraak op een heel hoog niveau moeten presteren. De tabel is hiërarchisch opgebouwd, d.w.z. de hogere competenties bevatten al de lagere. Interessant om op te merken is dat van de studenten vanaf niveau B2 verwacht wordt dat ze over ‘een heldere, natuurlijke uitspraak en intonatie’ beschikken. In het licht van de kenmerken op niveau B1, waar nog ‘soms een duidelijk buitenlands accent’ te horen is en waar slechts ‘incidentele uitspraakfouten’ gemaakt worden, kan een ‘heldere en natuurlijke uitspraak’ niet anders geïnterpreteerd worden dan een uitspraak (bijna) zonder accent. Aan deze verwachting wordt echter slechts zelden voldaan in het universitair onderwijs, omdat het om **volwassen NT2-leerders** gaat. Bij hun eerste kennismaking met het Nederlands zijn de studenten de *kritieke* of *gevoelige periode* voorbij (Singleton & Lengyel 1995: 31). Hoewel de lengte en de precieze aard van deze kritieke periode per individu kan verschillen, en deze ook niet onbetwistbaar gebleven is (Patten & Benati 2010: 22 vv.), is het overduidelijk dat er fundamentele verschillen zijn tussen vroege en late taalleerders (vgl. bijvoorbeeld Bley-Vroman

1990; Flege 1995). Een van de bekendste van deze verschillen betreft juist de buitenlandsheid van de uitspraak. Algemeen bekend is dat slechts weinig volwassen T2-leerders de doeltaal zonder accent onder de knie kunnen krijgen. Ondanks het feit dat een accentloze moedertaalachtige uitspraak niet onhaalbaar blijkt (zie bv. Bongaerts 1999), kan de meerderheid van tweedetaalleerders hun buitenlandse accent toch niet helemaal kwijtraken (voor een overzicht zie Patten & Benati 2010: 16-21). Er lijkt dus een discrepantie te zijn tussen de ERK en de praktijk. Wat zou dan een meer realistisch doel kunnen zijn voor het extramurale universitair uitspraakonderwijs?

2.2 Een passender doel: prettig verstaanbaar

Hoewel het ideaal van de moedertaalspreker als doel van het uitspraakonderwijs zijn heersende rol al in de tweede helft van de jaren zestig verloren heeft (Levis 2005: 370), is het nog steeds aanwezig zowel in de onderwijspraktijk (Lowie 2004: 4 v.; Beheydt 2011: 113-115) als in het wetenschappelijk onderzoek (Nikolov 2000; Van Heuven, Broerse & Pacilly 2011). Verstaanbaarheid, het nieuwe leerdoel dat in die tijd de perfecte spreker verving en niet meer op perfectie gericht was (Jenkins 2000), is op den duur ook niet helemaal bevredigend gebleken. Talrijke onderzoeken hebben aangetoond dat een buitenlands accent een negatieve invloed kan hebben op de perceptie van de spraak (Fayer & Krasinski 1987; Kim 2008), wat zelfs de verstaanbaarheid en de begrijpelijkheid kan belemmeren (Munro & Derwing 1995; Van Heuven, Kruyt & Vries 1981; Van Heuven & Vries 1981; Van Heuven & Vries 1983; Atagi & Bent 2011).

Naast verstaanbaarheid en begrijpelijkheid speelt accent ook een belangrijke rol in de maatschappelijke beoordeling van de spreker en het kan een ernstig negatief effect hebben (Derwing & Munro 2005; Lippi-Green 2012). Dat zou erop kunnen wijzen dat bij het bepalen van de leerdoelen er ook rekening gehouden moet worden met de sociale en professionele behoeftes van de leerlingen. Op zich kan dus noch het ideaal van moedertaalachtigheid (vgl. het ERK) noch loutere verstaanbaarheid (vgl. Everaerts e.a. 2007) helemaal bevredigend zijn als einddoel van het uitspraakonderwijs. Deze problematiek wordt heel passend verwoord door Pennington (1998: 324): ‘Language teachers should be wary of imposing their biases on students, at the risk of disadvantaging them socially and professionally’.

Als een soort gouden middenweg heeft Lowie (2004) het begrip *prettig verstaanbaar* bedacht voor doeleinden die hoger liggen dan verstaanbaarheid maar lager dan moedertaalachtigheid. Daarmee wordt een uitspraak bedoeld die door moedertaalsprekers misschien wel als buitenlands herkend wordt, maar die geen aanleiding geeft tot ergernis of het verslappen van de aandacht van de luisteraar.

In het kader van het extramurale universitaire uitspraakonderwijs lijkt prettig verstaanbaarheid een optimaal doel. Na hun studie zoeken de meeste studenten immers in het bedrijfsleven, het onderwijs of in de culturele sector een baan. In deze gebieden wordt een uitspraak die door de communicatieve partner als prettig wordt ervaren en zo weinig mogelijk buitenlandse kenmerken bevat bij uitstek als een voordeel beschouwd.

2.3 Op weg naar een doelbewustere aanpak: lekker contrastief

In de periode na de Tweede Wereldoorlog kreeg het onderzoek naar tweedetaalverwerving een nieuwe stoot. In het voetspoor van het Amerikaanse structuralisme heeft de contrastieve analyse (CA) het systematische vergelijken van de T1 en T2 in het centrum van aandacht gesteld (Fries 1945; Fries & Pike 1949). Volgens de contrastieve analyse waren de taalfouten in de T2 voornamelijk te wijten aan de discrepanties tussen de grammatica's (inclusief de klanksystemen) van T1 en T2. In de grensverleggende ideeën van Lado (1957), die naast de vergelijking van de taalsystemen ook de vergelijking van de culturen als potentiële middel zag voor het voorspellen van taalfouten bij tweedetaalverwerving, raakten onderzoekers langzamerhand minder geïnteresseerd. Het is met de tijd duidelijk geworden dat niet alle taalfouten door de interferentie van T1 veroorzaakt worden: ze kunnen net zo goed het resultaat zijn van de nog niet volledig ontwikkelde competentie van de taalleerder in T2 (Richards 1971). De opvolger van de contrastieve taalanalyse, de foutenanalyse, die de oorzaak van taalfouten niet meer alleen in de interferentie zocht, heeft aangetoond hoe complex en onmogelijk het is om te achterhalen wat de eigenlijke oorzaak van tweedetaalfouten is. Vaak kan de oorzaak zowel aan de inherente complexiteit van de T2-constructies als de verschillen tussen T1- en T2-structuren liggen (Schachter & Celce-Murcia 1977). Uit het grondige literatuuroverzicht van Heydari en Bagheri (2012), waarbij de auteurs de argumenten voor beide soorten fouten (*interlinguale* en *intralinguale*) in kaart proberen te brengen, blijkt dat er voor beide hypothesen even veel gegronde argumenten bestaan.

Ondanks het feit dat de contrastieve aanpak en de foutenanalyse sinds de jaren negentig in het algemeen weinig weerklank vonden binnen het tweedetaalonderwijs, hebben ze succes gehad in het uitspraakonderwijs (Lennon 2008). In de afgelopen decennia is er een aantal studies gepubliceerd dat zich direct of indirect aansloot bij de contrastieve aanpak en de foutenanalyse (Van den Doel 2006; Hiligsmann e.a. 2008). Het succes van de contrastieve aanpak en de foutenanalyse binnen het kader van uitspraakonderwijs is direct verbonden aan de opmars van het onderzoek naar de relatie tussen een buitenlands accent en zijn invloed op de receptieve aspecten van de communicatie, namelijk verstaanbaarheid, begrijpelijkheid en acceptabiliteit (Van Heuven, Kruyt & Vries 1981; Van Heuven & Vries 1983; zie bv. Fayer & Krasinski 1987; Munro & Derwing 1995; Atagi & Bent 2011; zie ook de referenties in paragraaf 0). Deze onderzoeken tonen duidelijk aan dat een contrastieve aanpak en de analyse van uitspraakfouten - hoewel niet in de zin van de traditionele strenge versie van de contrastieve analyse en de foutenanalyse - een belangrijke plaats hebben in het uitspraakonderwijs. Een buitenlands accent is bij uitstek een verschijnsel waarbij de afstand tussen het klanksysteem van T1 en T2 een bepalende rol spelen (Van Heuven & Vries 1983: 190). Een logische conclusie die hieruit getrokken kan worden is dat de kennis van deze fonologische afstand tussen T1 en T2 en het in kaart brengen van de verschillen en overeenkomsten van de klanksystemen tot een beter begrip van de oorzaken van buitenlandsheid en daardoor tot een doelgerichtere onderwijspraktijk kan leiden (Van Heuven 2011: 22). Door kennis van de verschillen tussen T1 en T2 en de daaruit voortvloeiende potentiële uitspraakfouten kan er een doelgerichtere aanpak uitgewerkt worden waarbij meer aandacht wordt besteed aan zware en frequente en hardnekkige uitspraakfouten.

Interessant genoeg hebben deze ideeën - op enkele uitzonderingen na (zie bijvoorbeeld de bijdragen in Rasier e.a. 2011) - de afgelopen decennia weinig terrein gewonnen in het intramurale NT2-onderwijs. Slechts enkele leerboeken onder de gangbare uitspraakcursussen en docentenhandleidingen behandelen de contrastieve aspecten van de uitspraak[1]. Het maatgevend werk van Collins & Mees (2003) behandelt twee talen: Engels en Nederlands. Het geeft niet alleen een uitputtend overzicht van de fonetiek van beide talen, maar tevens een gedetailleerde beschrijving van de interferentieproblemen (vgl. de foutenanalyse en de foutenhiërarchie op pp. 285-293). Wat betreft de leergangen voor het NT2-onderwijs wordt er slechts in het recente *Uitspraaktrainer in de les* van Van

Veen & Kampen (2009) aandacht besteed aan contrastieve aspecten. Dit leerboek geeft de belangrijkste overeenkomsten en verschillen van de klankinventarissen van het Nederlands en 43 andere talen weer in de vorm van een korte omschrijving en een tabel[2] (zie pp. 154-157).

Wat de extramurale neerlandistiek betreft heeft het onderwijs Nederlands aan Franstaligen een baanbrekende rol gespeeld in zowel het onderzoek als de praktijk van comparatieve methoden. Talrijke artikelen (zie bv. de verzameling artikelen in de bundels: Hiligsmann e.a. 2008; Rasier e.a. 2011) en twee leergangen voor Franstaligen getuigen hiervan (Hiligsmann 1994; Hiligsmann & Rasier 2006). Naast deze zijn mij geen contrastieve leergangen of onderzoeken bekend in het extramurale onderwijs Nederlands[3].

Het schrijven van contrastieve leergangen is geen gemakkelijke onderneming vooral niet als het door experimenteel onderzoek onderbouwd wordt (Van Heuven & Vries 1983: 190). Het samenstellen van een contrastieve uitspraakstudie zou echter een lonende onderneming zijn zowel voor de intra- als extramurale neerlandistiek. Benadrukt moet echter worden dat de contrastieve benadering geen universeel geneesmiddel is voor alle uitspraakfouten: sommige zijn immers het resultaat van het natuurlijke proces van tweedetaalverwerving. Het is evenmin de oplossing zelf voor een specifiek interferentieprobleem. De primaire functie van een contrastieve studie is door het herkennen en begrijpen van uitspraakproblemen voorspellingen te doen en een doelgerichter uitspraakonderwijs mogelijk te maken.

3 Uitspraakfouten: interferentie Hongaars-Nederlands

3.1 Categorisatie van uitspraakfouten

Naast de kenmerken van fonologische beheersing biedt het Europees Referentiekader ook een overzicht van de fonologische verschijnselen op basis waarvan de fonologische competentie bepaald kan worden (zie Tabel 2).

Tabel 2. Aspecten van fonologische competentie binnen het ERK (op basis van Baten & Meijer 2008: 108)

Fonologische competentie heeft betrekking op kennis van en vaardigheid in de waarneming en productie van:

- de geluidseenheden (fonemen) van de taal en hun verschillende realiseringen in bepaalde contexten (allofonen);
- de fonetische kenmerken waardoor fonemen van elkaar verschillen (onderscheidende kenmerken, bijvoorbeeld stemhebbend, gerond, nasaal, plofklank);
- de fonetische samenstelling van woorden (lettergreepstructuur, volgorde van fonemen, nadruk, woordtoon);
  zinsfonetiek (prosodie)
  klemtoon en ritme van de zin
  intonatie;

- fonetische reductie
  klinkerreductie
  sterke en zwakke vormen
  assimilatie
  elisie

Op het eerste gezicht lijkt deze samenvatting duidelijk en uitputtend en hij is waarschijnlijk goed geschikt voor de beoordeling van de uitspraak in het algemeen. Bij nader inzien blijken enkele punten echter niet onproblematisch en blijkt de indeling weinig rekening te houden met de methodologie van het traditioneel taal- en uitspraakonderwijs. Ten eerste bevat het overzicht niet alle groepen uitspraakverschijnselen die tot een buitenlands accent bij kunnen dragen, bijvoorbeeld de afwezigheid van sjwa-insertie in *elf* [□lᵊf]. Ten tweede verwijzen het eerste en het tweede punt eigenlijk naar dezelfde competentie. Als iemand namelijk de fonemen en de allofonen van een taal kent, herkent hij noodzakelijkerwijs ook de onderscheidende kenmerken in die taal[4]. Ten derde sluit de lijst niet goed aan bij de - naar mijn oordeel - verspreide en algemeen toegepaste indeling van de competentiesoorten. In het T2-uitspraakonderwijs wordt er traditioneel aan de ene kant over klanken (fonemen, allofonen), klemtoon- en intonatiepatronen gesproken, aan de andere kant over processen of regels. Met andere woorden, er wordt er een onderscheid ge-

maakt tussen respectievelijk statische en dynamische aspecten, waarbij de eerste de kennis van elementen en patronen bevat en de tweede processen ofwel de toepassing van regels[5] (vgl. bv. Beheydt, Dirven & Kaunzer 1999; Coenen 1991; Heemskerk & Zonneveld 2000). Hoewel deze indeling ook niet onproblematisch is, weerspiegelt hij de indeling van het traditionele tweedetaal- en uitspraakonderwijs beter. In mijn samenvatting neem ik deze traditionele visie als uitgangspunt voor de indeling van de uitspraakfouten.

Uit het oog mag niet verloren worden dat het doel van de categorisatie van het ERK is om een referentiekader te bieden voor de beoordeling van de uitspraak onafhankelijk van de T1 en de mogelijke oorzaken van de tweedetaalfouten. Dit artikel gaat echter over uitspraakfouten die hoogstwaarschijnlijk veroorzaakt worden door de interferentie van het HT1. Hoewel het vaak niet mogelijk is om algemene ontwikkelingsfouten en interferentiefouten van elkaar te onderscheiden (zie sectie 0), is het duidelijk dat een uitspraakfout op zijn minst verdacht is van invloed van HT1, als deze fout steeds en met een hoge frequentie terugkeert in de spraak van Hongaarstaligen.

Er bestaan verschillende theoretische modellen over het tweedetaalverwervingsproces die een kader bieden voor de categorisatie van accentverschijnselen (zie bijvoorbeeld Best 1995; Flege 1995). Hier wordt echter een referentiekader gehanteerd die meer afgestemd is op dat van het ERK, waarbij fouten gecategoriseerd worden op basis van het betrokken tweedetaalelement.

Tabel 3. Categorisatie van uitspraakfouten op basis van het betrokken taalelement

1) **Elementen en patronen** (van klein tot groot)
    - **a) Segmenteel niveau**
        - i) **allofonisch/fonetisch niveau** (*interferentieproblemen in de uitspraak van individuele klanken die geen invloed hebben op de categorisatie van fonemen*)
        - ii) **fonemisch niveau** (interferentieproblemen in de uitspraak van individuele klanken die een verwarring veroorzaken in de categorisatie van fonemen)
    - **b) Suprasegmenteel niveau**
        - i) **klemtoon**
        - ii) **ritme**
        - iii) **intonatie**

2) **Fonologische processen**
    - a) reductie
    - b) elisie
    - c) assimilatie
    - d) invoeging

In het resterende gedeelte van dit artikel geef ik een analyse van enkele typische segmentele uitspraakfouten van Hongaarstalige studenten Nederlands (vgl. punt 1. a. in Tabel 3).

3.2 Contrastieve analyse van typische uitspraakfouten

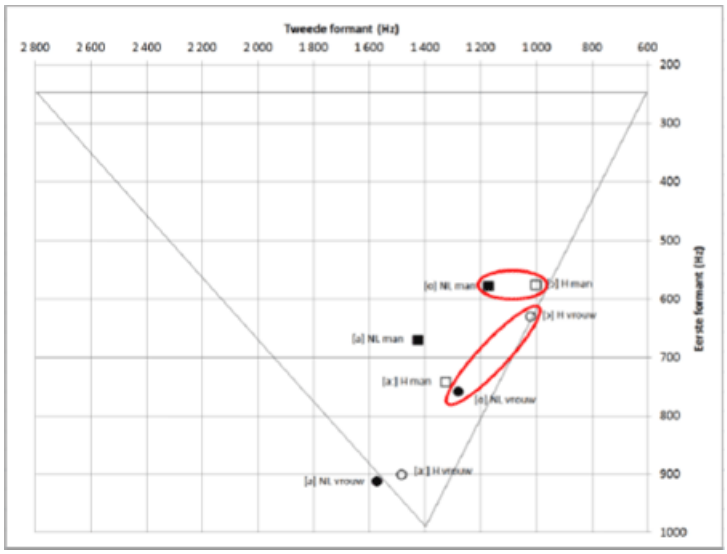
3.2.1 Fonetisch niveau

Als Hongaarstaligen Nederlands gaan leren, worden ze onmiddellijk geconfronteerd met klanken die ze volledig met een klank in hun T1 associëren. Bij sommige van deze klanken is het fonetische verschil werkelijk zo klein tussen de T1- en de T2-elementen dat het voor de doorsnee tweede- of eerstetaalspreker helemaal niet herkenbaar is. Zo zijn de H en de NL [n] of [m] niet van elkaar te onderscheiden zonder fonetische apparaten. Er zijn echter klanken die fonetisch dicht bij elkaar liggen, maar waarbij het kleine fonetische verschil merkbaar is voor de moedertalige toehoorders zonder dat het tot misverstand zou kunnen leiden. Typisch voor beide soorten fouten is dat ze geen probleem veroorzaken in de cate-

gorisatie van klanken. Ze bevatten alleen het fonetische niveau van T2. In de volgende twee secties worden zulke gevallen onder de loep genomen: eerst klinkers dan medeklinkers.

3.2.1.1 Klinkers

De NL [□] wordt door de meeste Hongaarstalige studenten met de H [□] geassocieerd, bv. NL *bak* ≈ H *bak* 'bok'. Naast de fonetische gelijkenis tussen de twee klinkers heeft deze associatie waarschijnlijk ook een fonologische reden, met name de aanwezigheid van een lange pendant in beide klanksystemen. Het contrast tussen de NL korte ongespannen [□] en de lange gespannen [a] lijkt op het contrast tussen de H kort [□] en de lange [a□] in het H, bv. NL *had* [h□t] - *haat* [hat] ~ H *hat* [h□t] 'zes' - *hát* [ha□t] 'rug'. Ondanks de fonetische gelijkenis tussen de H en de NL korte *a* zijn de twee klanken merkbaar anders. De H [□] is vooral meer gerond en wat meer gesloten. De verschillen worden duidelijk weerspiegeld in de gemiddelde formantwaarden.

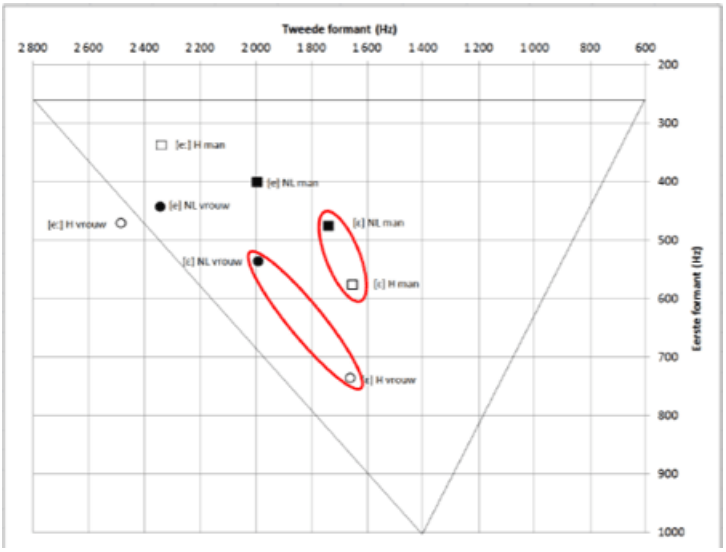


Figuur 1. Verhouding gemiddelde formantwaarden NL [□] en H [□] (omcirkeld) in een akoestische klinkerdriehoek (de verticale as correspondeert met graad van mondopening, de horizontale as met vernauwingsplaats). Zwarte blokjes (man) en dropjes (vrouw) zijn NL klinkers, open blokjes (man) en dropjes (vrouw) zijn H klinkers. (op basis van Adank, Van Hout & Smits 2004; Bolla 1995)

De akoestische eigenschappen bevestigen dat de H [□] wat hoger is, vooral in de uitspraak van vrouwen. De wat lagere frequentie van de tweede formant is ook kenmerkend voor de sterkere lipronding (Ladefoged & Johnson, 2011: 192). Aangezien de afstand tussen de korte en de lange paren ongeveer even groot is in beide talen (het fonologische contrast tussen de segmenten blijft gehandhaafd), is het niet verrassend dat het verschil geen moeilijkheden veroorzaakt bij het verstaan. Een te geronde articulatie van de NL [□] kan echter als een kenmerk van buitenlandsheid fungeren, maar waarschijnlijk alleen bij een gevorderde spreker die weinig of geen van de zwaardere kenmerken van een accent vertoont.

Een soortgelijke associatie bestaat ook tussen de NL [□] en de H [□]. Het verschil in dit geval is niet de mate van lipronding, maar de openingsgraad. De H [□] is namelijk meer open dan de NL [□]. Weer wordt het

verschil duidelijk weerspiegeld door de akoestische eigenschappen van de twee klinkers:



Figuur 2. Verhouding gemiddelde formantwaarden NL [□] en H [□] (omcirkeld) in een akoestische klinkerdriehoek (de verticale as correspondeert met graad van mondopening, de horizontale as met vernauwingsplaats). Zwarte blokjes (man) en dropjes (vrouw) zijn NL klinkers, open blokjes (man) en dropjes (vrouw) zijn H klinkers (op basis van Adank, Van Hout & Smits 2004; Bolla 1995)

Ondanks het fonetische onderscheid tussen de NL en H [□] leidt de vervanging van de NL [□] door een H [□] evenmin tot misverstand in de communicatie, omdat het fonologisch contrast tussen de korte ongespannen en de lange gespannen klinkers duidelijk gehandhaafd blijft in hun Nederlands, vgl. NL *wet* [□□t] ~ *weet* [v□t] ~ H *vet* ‘zaait’ [v□t] - *vét* ‘een fout maken’ [ve□t]. Een ietwat meer open H [□] kan evenals de meer geronde articulatie van de [□] een teken van buitenlandsheid fungeren, maar wordt alleen op een gevorderd niveau als ‘onprettig’ ervaren.

Een veel verraderlijker teken van buitenlandsheid kan de uitspraak van de NL lange gespannen [e] zijn. De oorzaak van het probleem is dat veel Hongaarstalige studenten een monoftongische uitspraak hebben hoewel ze in andere opzichten duidelijk een noordelijke standaarduitspraak hanteren. Een aantal studenten gebruikt bijvoorbeeld een gepalataliseerde [□] bij de uitgang *-tion*, maar een monoftongische [e], vgl. de volgende zin van een derdejaars student (de inconsequentie in kwestie staat met vette letters, de overige uitspraakfouten zijn onderstreept): *Ik ga mee naar het Centraal Station* [ik ha me: nar h□t sen'tra□l sta'□ij□n]. Dit verschijnsel is des te merkwaardiger, omdat de uitspraak van de noordelijke diftongische variant geen probleem betekent voor Hongaarstaligen. Het kan zonder meer geassocieerd worden met de H klankcombinatie [e(□)j], die in veel inheemse woorden voorkomt, bv. *héj* [he□j] 'schil; korst'. De problematiek van de keuze van een onpassende uitspraakvariant ten opzichte van de gehanteerde of bedoelde standaardvariëteit (ook in de gevallen waarbij de juiste variant even gemakkelijk zou zijn), komt ook bij andere klanken voor (zie bv. de volgende sectie). Hier ga ik op deze problemen verder niet dieper in. Het zou echter een onderzoek waard zijn om te achterhalen wat de oorzaak van deze verkeerde associaties kan zijn.

3.2.1.2 Medeklinkers

De NL /l/ wordt op twee verschillende manieren gearticuleerd in de noordelijke standaardvariant. Voor een vocaal wordt de zgn. 'dunne' niet-gevelariseerde variant [l] gebruikt, terwijl voor een consonant of een pauze de gevelariseerde (soms zelfs gefaryngaliseerde) allofoon, de zgn. 'dikke' l ([□]) (Collins & Mees 2003). Het Hongaars kent alleen de niet-gevelariseerde uitspraak in alle posities. De meerderheid van de Hongaarstalige studenten gebruikt ook alleen de dunne [l] in alle posities, wat - net als in het geval van de niet-gediftongeerde /e/ (zie de vorige sectie) - in een uit alle andere aspecten noordelijke uitspraak vreemd voor kan komen. In de oren van de noordelijke sprekers kan de afwezigheid van de dikke l een kenmerk van buitenlandsheid zijn. Het verschijnsel lijkt niet alleen bij beginners maar ook bij gevorderde studenten aanwezig te zijn. Verder onderzoek moet uitwijzen hoe ernstig deze inconsequentie door de moedertaalsprekers van het NL ervaren wordt.

De uitspraak van de NL [s] en [z] verschilt opvallend van die van hun Hongaarse pendanten. Beide klankparen zijn (dento)alveolair, maar in het Nederlands worden de [s] en de [z] gearticuleerd met een groter gedeelte van de voorkant van het tongblad dan in het Hongaars, waardoor ook en

intensievere schuring ontstaat (Collins & Mees 2003: 190). In het oor van Hongaarstaligen vallen de NL [s] en [z] ergens tussen de H alveolaire [s] en [z] en de postalveolaire [□] en [□]. Interessant genoeg worden ze echter nooit door de H [□] en [□] vervangen. De reden hiervoor is misschien dat de [□] en [□] ook in het NL aanwezig zijn als resultaat van palatalisatie, bv. *was je* [□□□ə] of lexicaal in leenwoorden, bv. *China* ['□ina], en het fonologisch contrast moet tussen de klankparen [s]-[□]/[z]-[□] in beide talen gehandhaafd worden. Aan de andere kant zijn de meeste studenten zich bewust van het akoestisch verschil tussen de Hongaarse en de Nederlandse klanken, toch nemen aan de andere kant slechts weinig studenten de moeite om zich de Nederlandse uitspraak eigen te maken. Het akoestische verschil is minder opvallend als een student consequent de zuidelijke standaardvariant hanteert, want de Vlaamse [s] en [z] wijken minder af van hun Hongaarse pendanten dan de Nederlandse. Als iemand echter een noordelijke variant op het oog heeft en die probeert te gebruiken, dan kan het akoestisch verschil een opvallend teken van buitenlandsheid worden. Het kan des te onprettiger voorkomen, omdat de [s] de zevende frequentste klank van het Nederlands is (Luyckx e.a. 2007).

3.2.2 Fonemisch niveau

In deze paragraaf komen interferentieproblemen aan bod waarbij niet slechts de articulatie van een bepaalde klank in T2 betrokken wordt, maar ook de fonologische aspecten van de segmenten. In tegenstelling tot de sectie over fonetische interferentie worden de fouten hier ingedeeld op basis van de fonologische categorieverwarring tussen HT1 en NT2.

3.2.2.1 NL foneem = H allofoon

De /□/ is een zelfstandig foneem in het Nederlands. Veel studenten denken dat de klank in het Hongaars helemaal afwezig is. In het Hongaars komt de velaire nasaal wel voor als resultaat van plaatsassimilatie voor velaire medeklinkers, bv. *mi**n** gondolkozol?* ['mi□gondolkozol] ‘waar denk je over na?’. Hij is dus wel aanwezig in de fonologie, maar alleen als allofoon van de /n/. Als gevolg hiervan associëren de meeste Hongaarstalige studenten de NL [□] met de H klankreeks [ŋg], bv. *zang* [za□**g**], *Engels* ['□□gøls]. De moeilijkheid met de interpretatie van de [□] wordt ook weerspiegeld door de uitspraak ervan in het midden van het woord voor een sjwa. Opmerkelijk veel Hongaarstaligen, zelfs gevorderden, spreken woorden zoals *Engels, slingeren* als [□**ŋ**□əls] en [sli□□ərən uit.

Deze uitspraakvarianten kunnen aan de ene kant gemotiveerd zijn door een verkeerde interpretatie van de syllabestructuur, [en]σ[gels]σ i.p.v. [eng]σ[els]σ. Aan de andere kant kan een verkeerde interpretatie van de spelling ook een rol spelen, want het Nederlandse segment wordt in de spelling als een lettercombinatie weergegeven, bv. ***zing***, ***gang*** wat tevens ook de spelling is van de H [□g] klankreeks, waarbij <n>=[n] of [□] en <g>=[□]- Hieruit blijkt duidelijk dat de studenten ten eerste moeilijkheden hebben met het interpreteren van de [□] als een zelfstandig foneem, ten tweede met het interpreteren van de letterreeks <ng> als representatie van een enkel segment.

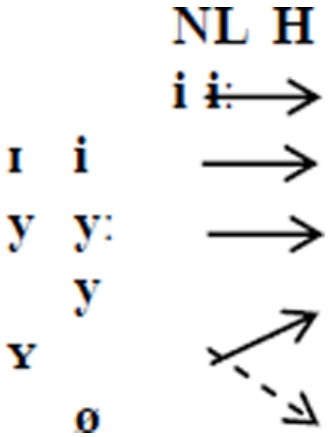
4 Verschillend fonematisch contrast tussen foneemparen in NL en in H

Het Nederlands kent twee soorten *i*-fonemen: de fonologisch lange gespannen /i/ en de fonologisch korte ongespannen /ɪ/. Fonetisch worden beide klanken ongeveer even lang gerealiseerd, behalve voor *r*, waar het lange foneem de lengte heeft van de niet-hoge lange klinkers /a, e, o, ø/. Het fonetische verschil tussen de twee *i*'s heeft dus in de eerste plaats niet te maken met de lengte (behalve voor *r*), maar wel met de hoogtegraad en in de gespannenheid: de [i] is hoog en gespannen, de [ɪ] is midden (half-gesloten) en ongespannen klinker (vgl. Booij 1995: 15 vv.; Rietveld & Van Heuven 2009: 66-73).

In het Hongaars bestaan er eveneens twee soorten *i*-fonemen: een korte /i/ en een lange /i:/. Beide klinkers zijn hoog en tussen de twee bestaat er een lengteverschil, vgl. de minimale paren *int* [int] 'wenkt' tegenover *ínt* [i□nt] 'pees' (acc. enk.). Hongaarstalige studenten categoriseren het Nederlandse foneempaar zoals in het Hongaars. De aard van het verschil tussen de NL *i* fonemen wordt geassocieerd met die tussen de Hongaarse, waardoor het kwaliteitsverschil tussen de NL [i] en [ɪ] vervangen wordt door een kwantiteitsverschil. Bv. het Nederlandse minimale paar *zit* - *ziet* wordt door Hongaarstaligen als [zit] en [zi: t] uitgesproken, d.w.z. de eerste klinker te hoog, de tweede te lang wordt gearticuleerd. In de communicatie leidt deze verwarring waarschijnlijk slechts zelden tot misverstand, maar het is een opvallend teken van buitenlandsheid.

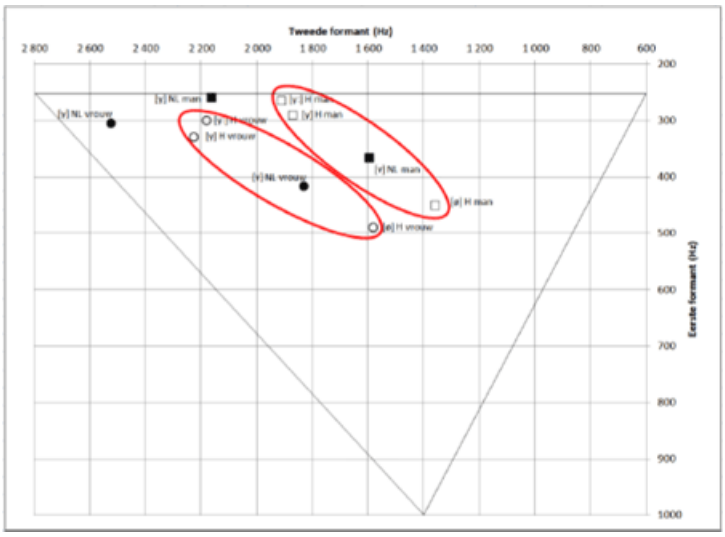
Een soortgelijk probleem doet zich voor bij het Nederlandse foneempaar /y/-/ʏ/, bv. *minuut* - *nut*. Evenals bij de korte en de lange *i* gaat het hier om een verschil in de hoogtegraad en de gespannenheid van de twee

klinkers: de [y] is hoog en gespannen (en fonetisch kort behalve voor [r]) terwijl de [ʏ] midden (half-gesloten) en ongespannen is. Veel Hongaarstalige studenten categoriseren de twee klanken op dezelfde manier als de NL [i] en [ɪ]; ze worden met het Hongaarse lange en korte foneempaar /y□/ en /y/ vereenzelvigd, bv. kürt [kyrt] ‘hoorn’ (instrument) - kürt ‘vrije figuur in kunstschaatsen’ (acc. enk.). Zo worden NL *minuut* en *nut* allebei met een H [y(□)] uitgesproken, het eerste lang en het tweede kort [miny□t] en [nyt]. Hoewel alle studenten de NL lange [y] als een pendant van de H lange [y□] categoriseren, is de categorisatie van de korte [ʏ] niet voor iedere student even eenduidig. Sommige studenten associëren de korte [ʏ] eerder met de H korte [ø], bv. *köt* ‘breit’. Het volgende figuur geeft de typische foneemassociaties weer (gestippelde lijn wijst op alternatieve associatie).



Figuur 3. Associatie NL gesloten en half-gesloten klinkerfonemen met H fonemen.

De studenten die de associatie NL [ʏ]□H [ø] maken (gestippelde pijl) moeten dus beseffen dat er een kwaliteitverschil tussen de twee klanken bestaat. Akoestisch zit de NL [ʏ] ergens tussen de H [y] en [ø] (zie Figuur 4), de onzekerheid bij de associatie is dus niet verrassend.



Figuur 4. Verhouding gemiddelde formantwaarden NL [y] - [ʏ] en H [y] - [y□] - [ø] (omcirkeld) in een akoestische klinkerdriehoek (de verticale as correspondeert met graad van mondopening, de horizontale as met vernauwingsplaats). Zwarte blokjes (man) en dropjes (vrouw) zijn NL klinkers, open blokjes (man) en dropjes (vrouw) zijn H klinkers (op basis van Aitchison 2001; Molnár 1970)[6]

Uit de afbeelding blijkt dat de NL [ʏ] bijna precies in het midden tussen de H [y(□)] en [ø] in zit. Het gebruik van de H [ø] voor de NL [ʏ] en de H [y(□)] voor de NL [y] is dus een goed optie voor Hongaarstaligen. De associatie van de NL /ʏ/ met een H [y] leidt ook zelden of haast nooit tot problemen in de communicatie. De fonotaxis van de NL /y/ is namelijk heel beperkt, het komt alleen voor [r] voor, bv. *vuur, huur, muur*, en in leenwoorden, bv. *absoluut, diffuus, minuscuul*. Toch is het een duidelijk teken van buitenlandsheid vanwege de afwezigheid van het contrast met de [ʏ].

4.1.1.1 Nederlandse foneemcategorie afwezig in Hongaars

Typisch voor het Hongaars is dat er in de spraak alleen volle vocalen gerealiseerd worden onafhankelijk van hun plaats binnen het woord of een zin. In tegenstelling tot het NL is er geen vocaalreductie en geen sjwa-foneem in het Hongaars (Gósy 2004: 68). De meeste Hongaarstaligen hebben daarom in het algemeen moeite met vocaalreductie, zowel wat betreft de prosodische als de segmentele aspecten ervan. Hier wordt alleen ingegaan op de segmentele aspecten.

In tegenstelling tot de NL /a/-/□/, /i/-/ɪ/ en /y/-/ʏ/ foneemparen, die op fonologisch niveau vereenzelvigd kunnen worden met de Hongaarse langkort verhouding, vormt de sjwa geen paar met een ander foneem, waardoor een associatie met een soortgelijke fonematisch contrast in het Hongaars onmogelijk is. In het Nederlands fungeert de sjwa als onbeklemtoonde neutrale klinker, tegelijkertijd heeft het de distributionele karakteristieken van de lange medeklinkers (Booij 1995: 19 v.). Het H heeft echter geen neutrale klinker, deze fonologische categorie bestaat niet. Hongaarstaligen worden dus tijdens het leren van het Nederlands met een klank geconfronteerd die niet zonder meer met een Hongaars foneem geassocieerd kan worden. Bij de categorisatie kiezen de meeste studenten tussen twee strategieën: (a) associatie op basis van akoestische gelijkenis; (b) associatie op basis van spelling.

Akoestisch gezien lijkt de sjwa het meest op de H [ø] klinker, bv. *lök* [løk] ‘stoot’[7] (Gósy 2007: 50). Hongaarstaligen die op een akoestische basis de sjwa vervangen, gebruiken de H [ø] of een soortgelijke klank. Indien de bij de H [ø] heel merkbare de lipronding minder wordt, ontstaat er een met de NL sjwa vergelijkbare klinker. De lipronding is echter nog bij veel studenten te sterk voor een NL sjwa. Vervanging met de H [ø] lijkt echter de beste strategie op den duur.

Uit een recent onderzoek (Nagy 2011: 152 vv.) is gebleken dat zelfs al ver gevorderde Hongaarstalige studenten redelijk veel fouten maken met de sjwa, omdat ze deze vervangen op basis van de spelling. Een groep van 12 gevorderde studenten Nederlands aan de ELTE maakte bij het voorlezen van een korte tekst van 173 woorden bij 20% van de sjwa's een fout, omdat ze deze als een [□] uitspraken, bv. *Nederlands* ['ned□rlants], *opname* [□p'nam□]. Bij de vervanging van de sjwa speelt dus de spellinguitspraakcorrrespondentie ook een belangrijke rol, de letter <e> representeert namelijk zowel in het Hongaars als het Nederlands voornamelijk een [□] of een [e]. Deze hypothese lijkt ook bevestigd te worden door het feit dat spellinguitspraak alleen een optie was als de sjwa met een <e> ge-

speld was. Het suffix -*lijk* wordt bv. nooit uitgesproken als [l□k], maar wel als [løk] (door beginners eventueel als [l□ik]), bv. *verrukkelijk* [v□rykøløk]. Interessant is dat bij zulke woorden de voorafgaande klinker ook nooit als [□] uitgesproken wordt, bv. *mogelijk* *['mo□h□løk], *duidelijk* *['døjd□løk] maar ook als [ø]: ['mo□høløk], ['døjdøløk]. De frequentie van -*elijk* aan het woordeinde speelt er zeker een rol in dat de studenten geen [□] gebruiken bij deze woorden. Een andere reden zou de analogie van de klankreeks [ələk] kunnen zijn met de frequente H woordfinale klankreeks [-øCøk], die vaak als resultaat van suffigering en vocaalharmonie tot stand komt, bv. *bejövök* [b□jøvøk] 'ik kom binnen', *szöszmötölök* [søsmøtøløk] 'ik treuzel'.

De sjwa is verreweg de frequentste NL klank (Luyckx e.a. 2007). Ongeveer 11,5% van alle klanken is een sjwa in de spraak[8]. Omdat de functionele belasting van de klank groot is, kan de vervanging van de sjwa in de spraak van Hongaarstaligen een zeer frequente, opvallende en daardoor ook ergerlijke buitenlandse kenmerk worden (vgl. Munro & Derwing 2006). Deze fout moet dus zeker rol krijgen in een materiaal voor het universitair uitspraakonderwijs in Hongarije.

4.2 Besluit

De doelstelling van deze bijdrage was om een kort overzicht te bieden van de doeleinden van het universitair uitspraakonderwijs in Hongarije en tevens de eerste stappen te maken in een systematisch onderzoek naar de taalspecifieke uitspraakproblemen van Hongaarstalige NT2-leerders. Als optimale doelstelling voor het Hongaarse universitair onderwijs Nederlands werd het halen van een *prettig verstaanbare* uitspraak voorgesteld. Het belangrijkste argument hiervoor ligt erin dat een sterk buitenlands accent niet alleen de verstaanbaarheid en begrijpelijkheid kan verhinderen, maar ook de beoordeling en de (sociale) acceptatie van de spraak van buitenlanders negatief kan beïnvloeden. Na het behalen van hun diploma zoeken bijna al onze studenten een baan in sectoren waar de beoordeling en de acceptatie een heel belangrijke rol spelen (bijvoorbeeld de dienstensector en het onderwijs). Vandaar dat *prettig verstaanbaarheid* een redelijk vereiste is.

In mijn visie biedt de contrastieve aanpak een goede basis om een meer doelgerichte uitspraakonderwijs te kunnen verwerkelijken. In de extramurale neerlandistiek zou het heel nuttig zijn de taalspecifieke uitspraakproblemen in kaart te brengen en deze in te delen naar gewichtig-

heid, frequentie en hardnekkigheid. Op basis hiervan zou men niet alleen een taalspecifieke foutenhiërarchie kunnen samenstellen, maar ook het onderwijs kunnen toespitsen op het wegwerken van de meest storende en ernstige fouten. In dit systematisch proces werden hier de eerste stappen gemaakt met de beschrijving van enkele kenmerkende uitspraakfouten van Hongaarstalige universitaire NT2 studenten op segmenteel niveau. De fouten op de andere niveaus van de in Tabel 3 gepresenteerde categorisatie moeten op een soortgelijke manier in kaart gebracht worden. Daarna moet verder experimenteel onderzoek uitwijzen hoe deze fouten beoordeeld worden door Nederlandse moedertaalsprekers (vgl. de studie van Van den Doel 2006). Als eindresultaat zouden er studiematerialen tot stand kunnen komen die gericht zijn op de behoeften van de Hongaarse - of eventueel andere extramurale - universiteitsstudenten Nederlands.

Bibliografie

Adank, Patti, Roeland van Hout & Roel Smits. 2004. An Acoustic Description of the Vowels of Northern and Southern Standard Dutch. *The Journal of the Acoustical Society of America* 116(3). 1729-38.
Aitchison, Jean. 2001. *Language Change: Progress or Decay?* 3de ed. (Cambridge approaches to linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
Atagi, Eriko & Tessa Bent. 2011. Perceptual Dimensions of Nonnative Speech. *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS XVII)*, 260-263. Hong Kong: ICPhS.
Baten, Lut & Dick Meijer (red.) 2008. *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: leren, onderwijzen, beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
Beheydt, Ludo. 2011. Uitspraakonderwijs Nederlands en normativiteit. In Laurent Rasier, Vincent J. van Heuven, Bart Defrancq & Philippe Hiligsmann (red.), *Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde*, 101-118. (Lage Landen Studies 2). Gent: Academia Press.
Beheydt, Ludo, René Dirven & Ulrike A. Kaunzer. 1999. *Uitspraak Nederlands. Tekst- en oefenboek*. Leuven/Amersfoort: Acco.
Best, Catherine T. 1995. A Direct Realist Perspective on Cross-Language Speech Perception. In W. Strange (red.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, 171-204. Timonium: York Press.
Bley-Vroman, Robert. 1990. The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis* 20(1-2). 3-47.

Bolla, Kálman. 1995. *Magyar fonetikai atlasz: a szegmentális hangszerkezet elemei*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
Bongaerts, T. 1999. Ultimate Attainment in L2 Pronunciation: the Case of Very Advanced Late L2 Learners. In David Birdsong (red.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, 133-159. (Second Language Acquisition Research). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
Booij, Geert E. 1995. *The Phonology of Dutch*. (The phonology of the world's languages). Oxford: Clarendon Press.
Coenen, Josée. 1991. *Uitgesproken Nederlands. Een uitspraakcursus voor anderstaligen. Cursistenboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
Collins, Beverley & Inger M. Mees. 2003. *The Phonetics of English and Dutch*. 5th rev. ed. Leiden: Brill.
Derwing, Tracey M. & Murray J. Munro. 2005. Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly* 39(3). 379-397.
Van den Doel, Rias. 2006. *How Friendly are the Natives? An Evaluation of Native-Speaker Judgements of Foreign-Accented British and American English*. LOT.
Everaerts, Elske, Saskia Jansens, Marleen Lobelle & Sylvia Peeters. 2007. *Verstaanbaarheid in de praktijk. Lessenpakket auditieve discriminatie voor anderstaligen. Oefeningen*. 1ste ed. Leuven & Voorburg: Acco.
Fayer, Joan M. & Emily Krasinski. 1987. Native and Nonnative Judgments of Intelligibility and Irritation. *Language Learning* 37(3). 313-326. doi: 10.1111/j.1467-1770.1987.tb00573.x (18 februari, 2013).
Flege, James Emil. 1995. Second Language Speech Learning Theory, Findings, and Problems. In W. Strange (red.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, 233-277. Timonium: York Press.
Fries, Charles C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
Fries, Charles C. & Kenneth L. Pike. 1949. Coexistent Phonemic Systems. *Language* 25(1). 29-50.
Gósy, Mária. 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris.

Gósy, Mária. 2007. A semleges magánhangzó: a funkció, a kiejtés és az akusztikum összefüggései. *Magyar Tudomány. A Magyar Tudományos Akadémia folyóirata* 167(1). 50-53.
Heemskerk, Josée & Wim Zonneveld. 2000. *Uitspraakwoordenboek*. Utrecht: Het Spectrum.
Van Heuven, Vincent J. 2011. De klinkers in het Nederlands van Turkse immigranten. In Laurent Rasier, Vincent J. van Heuven, Bart Defrancq & Philippe Hiligsmann (red.), *Nederlands in het Perspecitef van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde*, 9-24. (Lage Landen Studies 2). Gent: Academia Press.
Van Heuven, Vincent J., Nicole N. Broerse & Jos J.A. Pacilly. 2011. Perception of Checked Vowels by Early and Late Dutch/English Bilinguals. In Wim Zonneveld, Hugo Quené & W. Heeren (red.), *Sound and Sounds. Studies Presented to M.E.H. (Bert) Schouten on the Occasion of his 65th birthday.*, 103-116. Utrecht: Utrecht Institute of Linguistics OTS.
Van Heuven, Vincent J., J.G. Kruyt & J.W. de Vries. 1981. Buitenlandsheid en begrijpelijkheid in het Nederlands van buitenlandse arbeiders; een verkennende studie. *Forum der Letteren* 1981(22). 171-178.
Van Heuven, Vincent J. & J.W. de Vries. 1981. Begrijpelijkheid van buitenlanders: de rol van fonische versus niet-fonische factoren. *Forum der Letteren* 22(4). 309-320.
Van Heuven, Vincent J. & J.W. de Vries. 1983. Verstaan, begrijpen en waarderen van buitenlandse uitspraak. *Tijdschrift voor Taal en Tekstwetenschap* 3. 180-191.
Heydari, Pooneh & Mohammad S. Bagheri. 2012. Error Analysis: Sources of L2 Learners' Errors. *Theory and Practice in Language Studies* 2(8). doi: 10.4304/tpls.2.8.1583-1589.
Hiligsmann, Philippe. 1994. *Nederlandse fonetiek (2 delen). Syllabus van de Universiteit Liège*.. 2 vols. Liège: Universiteit Liège.
Hiligsmann, Philippe & Laurent Rasier. 2006. *Uitspraakleer Nederlands voor Franstaligen*. Wolters Plantyn.
Hiligsmann, Philippe, Laurent Rasier, Mélanie Baelen & Anne Lore Leloup (red.). 2008. *Recente ontwikkelingen in het contrastief taalonderzoek Nederlands-Frans*.. Vol. 1. (Verslagen en mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse taal- en letterkunde Jaar-

gang 118). Gent: Koninklijke Vlaamse Academie voor Taal- en Letterkunde.
Jenkins, Jennifer. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press.
Kim, Taesun. 2008. Accentedness, Comprehensibility, Intelligibility, and Interpretability of NNESTs. *The CATESOL Journal* 20(1). 7-26.
Ladefoged, Peter & Keith Johnson. 2011. *A course in phonetics*. Boston [MA]: Wadsworth/Cengage Learning.
Lado, Robert. 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
Lennon, Paul. 2008. Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. In S. Gramley & V. Gramley (red.), *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*, 51-60. Bielefeld: Aisthesis.
Levis, John M. 2005. Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly* 39(3). 369-377.
Lippi-Green, Rosina. 2012. *English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States*. London/New York: Routledge.
Lowie, Wander. 2004. De zin en onzin van uitspraakonderwijs. *Levende talen* 5(1). 3-12.
Luyckx, Kim, Hanne Kloots, Evie Coussé & Steven Gillis. 2007. Klankfrequenties in het Nederlands. In Dominiek Sandra, Rita Rymenans, Pol Cuvelier & Peter Van Petegem (red.), *Tussen taal, spelling en onderwijs. Essays bij het emeritaat van Frans Daems*, 141-154. Gent: Academia Press.
Molnár, József. 1970. *A magyar beszédhangok atlasza*. Budapest: Tankönyvkiadó.
Munro, Murray J. & Tracey M. Derwing. 1995. Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning* 45(1). 73-97. doi: 10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x.
Munro, Murray J. & Tracey M. Derwing. 2006. The Functional Load Principle in ESL Pronunciation Instruction: An Exploratory Study. *System* 34(4). 520-531. doi: 10.1016/j.system.2006.09.004 (5 oktober, 2012).
Nagy, Roland. 2011. Transcriptie: Brug over troebel water? In Laurent Rasier, Vincent J. van Heuven, Bart Defrancq & Philippe Hiligsmann (red.), *Nederlands in het perspectief van uitspraakverwerving en*

contrastieve taalkunde, 143-162. (Lage Landen Studies 2). Gent: Academia Press.
Nikolov, Marianne. 2000. The Critical Period Hypothesis Reconsidered: Successful Adult Learners of Hungarian and English. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 38(2). doi: 10.1515/iral.2000.38.2.109.
Patten, Bill van & Alessandro G. Benati. 2010. *Key Terms in Second Language Acquisition*. London/New York: Continuum International Publishing Group.
Pennington, Martha C. 1998. The Teachability of Phonology in Adulthood: A Re-Examination. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 36(4). 323-342.
Radford, Andrew, Martin Atkinson, David Britain, Harald Clahsen & Andrew Spencer. 2009. *Linguistics. An Introduction*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
Rasier, Laurent, Vincent J. van Heuven, Bart Defrancq & Philippe Hiligsmann (red.). 2011. *Nederlands in het Perspecitef van uitspraakverwerving en contrastieve taalkunde*. (Lage Landen Studies 2). Gent: Academia Press.
Richards, Jack C. 1971. A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. *English Language Teaching* 25(3). 204-219.
Rietveld, A & Vincent J. van Heuven. 2009. *Algemene fonetiek*. 3e, herz. dr. Bussum: Coutinho.
Schachter, Jacquelyn & Marianne Celce-Murcia. 1977. Some Reservations Concerning Error Analysis. *TESOL Quarterly* 11(4). 441-451.
Singleton, D. M & Zsolt Lengyel. 1995. *The Age Factor in Second Language Acquisition. A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
Swan, Michael & Bernard Smith. 2001. *Learner English. A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
Van Veen, Chris, Hinke van Kampen, Vita Olijhoek & Ruud Stumpel. 2009. *Uitspraaktrainer in de les. Uitspraakverbetering voor anderstaligen*. Amsterdam: Boom.
Yule, George. 2010. *The study of language*. 4th ed. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Eindnoten:

1 Wat het onderwijs van het Engels betreft is het ook niet anders. Onder de Engelstalige uitspraakcursussen is mij slechts één boek bekend, *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems* van Swan en Smith (2001) die een uitvoerige contrastieve overzicht bevat van de typische taalfouten voor 18 talen (bv. *Nederlands, Frans, Duits*) en vier taalgroepen (bv. *Scandinavische talen, Dravidische talen, West-Afrikaanse talen)*.

2 Deze tabel is een prima uitgangspunt voor docenten die met studenten werken vanuit vele landen, bijvoorbeeld op een inburgeringcursus. Toch kan de tabel misleidend zijn bij het voorspellen van de per taal te verwachten moeilijkheden. In het geval van het Hongaars zien we bv. dat de [□u] en de [□i] niet in het Hongaarse systeem zitten. Dat zou betekenen dat deze klanken voor Hongaarstaligen voor moeilijkheden zouden kunnen zorgen. Het is echter niet het geval, omdat de uitspraak van de twee klanken geen enkel probleem betekent voor Hongaarstaligen. Ze worden namelijk opgevat als opeenvolging van twee segmenten, vgl. H *autó* [□uto□]'auto' en *ejt* [□jt] 'spreekt uit'.

3 In de Nederlandse context zijn zulke werken bijvoorbeeld Doel (2006) en Collins & Mees (2003).

4 Ik neem aan dat van een 'gewone' spreker geen overkoepelende kennis van alle onderscheidende kenmerken verwacht wordt.

5 Deze dichotomie is de erfenis van de Saussuriaanse structuralisme, vgl. de *langue-parole* tegenstelling. Uiteraard is het probleem wat in taal als statische, ofwel 'blote gegeven' en wat als actief mechanisme opgevat kan worden veel ingewikkelder, toch is dit model nog de dominante, zeker in mijn eigen onderwijsomgeving. Fonologische processen, bv. assimilatieregels ('van klank x wordt y') worden doorgaans als *veranderingen, processen* voorgesteld (bv. Radford e.a. 2009: 82 vv.; Yule 2010: 47). Een diplomatisch standpunt wordt ingenomen in de inleiding van het *Uitspraakwoordenboek* van Heemskerk en Zonneveld (2000). Er wordt namelijk het woord *regelmatigheid* gebruikt i.p.v. *regel*. Hier ga ik op deze problematiek verder niet dieper op in.

6 Bij de vorige figuren wordt er gebruik gemaakt van de formantwaarden uit het onderzoek van Bolla (1995), dat de recentste overkoepelende beschrijving is van de gemiddelde formantwaarden. Helaas zijn de aangegeven formantwaarden in het geval van de [y] en de [y□] duidelijk foutief. Bij de [y] is de tweede formant bij mannen 1822 Hz terwijl deze bij vrouwen 1159 Hz is. Bij de [y□] is de onevenredigheid nog groter, respectievelijk 1901 Hz en 550 Hz. Om deze reden moest ik de resultaten van een ouder onderzoek gebruiken, namelijk dat van Molnár (1970).

7 Opgemerkt dient te worden dat de sjwa niet helemaal afwezig is in het Hongaars. Hij komt voor - zoals ook in het Nederlands - als pauzevuller, als een teken van aarzeling. Hongaarstaligen herkennen het echter niet als een zelfstandig segment, omdat het geen volwaardige spraakklank is.

8 De tweede frequentste klank is de [t] met 7,75%; de tweede frequentste klinker is de [□] met slechts 4,96% (Luyckx e.a., 2007: 8).

Over de auteurs

[Om privacyredenen is dit tekstgedeelte niet zichtbaar.]